

Revista Colombiana de Educación

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

ISSN: 2323-0134

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Pons-Bonals, Leticia; Espinosa-Torres, Iván de Jesús;
Contreras-García, Jesika Berenice; Estrada-Soto, Danae
Profesores(as) que marcan la diferencia. Experiencias escolares en contextos históricamente silenciados
Revista Colombiana de Educación, vol. 77, 2019, pp. 15-35
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num77-7840>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413662856001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM 

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Profesores(as) que marcan la diferencia. Experiencias escolares en contextos históricamente silenciados

Teachers that Make the Difference. School Experiences in Historically Silenced Contexts

Professores(as) que fazem a diferença. Experiências escolares em contextos historicamente silenciados

Leticia Pons Bonals*  orcid.org/0000-0001-6323-6297

Iván de Jesús Espinosa Torres**  orcid.org/0000--0002-4941-5608

Jesika Berenice Contreras García***  orcid.org/0000--0001-7954-7962

Danae Estrada Soto****  orcid.org/0000--0003-2343-818X

doi: 10.17227/rce.num77-7840

Para citar este artículo: Pons, L. y Espinosa, I., Contreras, J. y Estrada, D. (2019). Profesores(as) que marcan la diferencia. Experiencias escolares en contextos históricamente silenciados. *Revista Colombiana de Educación*, 77, doi: 10.17227/rce.num77-7840.



Recibido: 17/03/2018
Evaluado: 29/10/2018

* Universidad Autónoma de Chiapas, profesora-investigadora de tiempo completo. Correo electrónico: pbonals@hotmail.com

** Instituto de Estudios de Posgrado, profesor-investigador de tiempo completo. Correo electrónico: ivande-jesuset@hotmail.com

*** Profesora del Instituto Euro-Americano de Estudios Superiores. Correo electrónico: jesybercg@yahoo.com.mx

**** Profesora de la Universidad Autónoma de Chiapas. Correo electrónico: danaeestrada16@gmail.com

Resumen

El objetivo de este artículo es destacar la importancia que adquiere el profesorado en la construcción de experiencias escolares que marcan la vida de sus estudiantes en contextos culturalmente diversos, en los que prevalecen la exclusión y discriminación. Lo que se expone es producto del análisis de los resultados de tres investigaciones recientes realizadas desde un enfoque interpretativo, haciendo uso de métodos biográficos que rescatan las experiencias vividas por estudiantes indígenas, por mujeres que han logrado posicionarse en el ámbito académico y por parejas lésbicas-gay-trans que han decidido conformar una familia. Como resultado del análisis de las narrativas que se presentan en las tres investigaciones se descubre una escuela de corte tradicional, en la que hay discriminación y se silencian las voces de aquellos que no se ajustan a la norma. Pero también se advierte en esta escuela la presencia de un(a) profesor(a) que establece el cambio y hace posible la construcción de experiencias escolares significativas. Se concluye que la relación intercultural y afectiva profesor/estudiante marca esta diferencia.

Palabras clave

discriminación escolar;
educación multicultural;
experiencia de aprendizaje;
experiencia del estudiante;
experiencia emocional;
investigación cualitativa

Keywords

educational discrimination;
emotional experience; learning
experience; multicultural
education; qualitative
research; student experience

Abstract

The aim of this article is to highlight the importance of teachers for constructing school experiences that mark the lives of their students in culturally diverse contexts where processes of exclusion and discrimination prevail. What is exposed in this paper is the analysis of the results from an interpretive approach of three recent researches, using biographical methods that recover the experiences of indigenous students, women who have achieved a position in academia, and lesbian-gay-trans couples who have decided to form families. As a result of the analysis of the narratives presented in the three researches, we discover a school from a traditional notion, where there is discrimination, where the voices of those who do not conform to the norm are silenced. But we also notice the presence of a kind of teacher willing to set the change and work towards the construction of meaningful school experiences. It is concluded that the intercultural and affective relationships established between teachers and students mark this difference

Resumo

O objetivo deste artigo é destacar a importância dos professores na construção das experiências escolares que marcam a vida de seus alunos em contextos culturalmente diversos, onde prevalecem a exclusão e a discriminação. Este é o resultado da análise dos resultados de três pesquisas recentes realizadas a partir de uma abordagem interpretativa, utilizando métodos biográficos para coletar as experiências de estudantes indígenas, mulheres que alcançaram uma posição na academia e casais lésbicos-gay-trans que decidiram formar uma família. Como resultado da análise das narrativas apresentadas nas três pesquisas, descobrimos uma escola de tipo tradicional na que há discriminação e as vozes daqueles que não se encaixam à norma são silenciadas. Mas também evidenciamos a presença de um(a) professor(a) que possibilita uma mudança e a construção de experiências escolares significativas. Como conclusão, o relacionamento intercultural e afetivo professor-estudante marca essa diferença.

Palavras-chave

discriminação escolar;
educação multicultural;
experiência de aprendizagem;
experiência do aluno;
experiência emocional;
pesquisa qualitativa

Introducción

La labor del profesorado en las escuelas no se limita a la reproducción de contenidos en el aula, sino que, por encima de todo, involucra afectos, valores, principios y pautas de actuación que median las relaciones que establece con sus estudiantes, con sus colegas y con las demás personas que habitan en el contexto escolar e intervienen, de alguna manera, en su trabajo. Estas relaciones dotan de sentido a los aprendizajes y provocan cambios en los modos de vivir y convivir en la escuela y fuera de esta.

En este trabajo se resalta la relevancia que tiene el trabajo del profesorado que actúa en contextos escolares en los que se hacen evidentes los silencios que históricamente han limitado las expresiones de grupos discriminados por causa de su condición étnica o sexo-genérica; se trata de indígenas, parejas lésbicas-gays-trans con hijos, así como de mujeres que alcanzan estudios profesionales. Para ello se recurre a un conjunto de narrativas sobre la vida escolar que fueron producto de tres investigaciones recientes y en las que se descubre la presencia de algún(a) profesor(a) que aparece como protagonista principal, por cuanto logra establecer un *rapport* pedagógico que hace posible la construcción de experiencias escolares significativas (EES).

Una EES es aquella que se desencadena en la escuela, a partir del establecimiento de un *rapport* pedagógico que provoca un aprendizaje susceptible de ser trasladado y aplicado en diversos ámbitos de la vida cotidiana (personal, familiar, comunitario y regional), transformando las relaciones y expectativas de vida de los estudiantes (Espinosa, 2015). Por su parte, el *rapport* pedagógico es planteado desde una perspectiva crítica, a partir de los planteamientos de Gramsci (2007) en los siguientes dos sentidos: primero, entendiendo que la relación que establece el profesor con sus estudiantes implica un “*rapport* activo, de relaciones recíprocas, por lo que todo maestro sigue siendo alumno y todo alumno es maestro” (p. 55), lo que implica que la educación que ofrece la escuela no puede limitarse a la reproducción vertical (del docente al estudiante) de saberes y conocimientos sancionados o preescritos *a priori*, sino que promueve aprendizajes dinámicos que van en diversos sentidos y transforman a quienes intervienen en la relación; y, segundo, entendiendo que este vínculo “no puede limitarse a las relaciones específicamente escolares, [sino que] se da en toda la sociedad en general y en cada individuo respecto a los demás [porque] toda relación de hegemonía es necesariamente un *rapport* pedagógico” (pp. 55-56).

En el primer sentido mencionado aparece la posibilidad de pensar la educación escolarizada como *rapport* en el que intervienen no solo los conocimientos sancionados como válidos en un currículo escolar, sino el

cúmulo de sentimientos y emociones que conlleva la posibilidad de relacionarse con otros (sean profesores, estudiantes, padres/madres de familia) para continuar aprendiendo y reaprendiendo permanentemente. Esto es lo que hace que la afectividad esté presente en el *rapport* pedagógico.

En el segundo sentido, el *rapport* pedagógico nos lleva a reconocer la presencia de relaciones sociales asimétricas (hegemónicas) presentes en el contexto del que la escuela forma parte. A partir de estas, las personas disponen, reproducen, cuestionan y enfrentan creencias, intereses y saberes desde posiciones diversas en las que se ubican tomando en cuenta jerarquías cultural e históricamente construidas y asumidas. Quienes interactúan en las aulas escolares son portadores de los significados culturalmente construidos a partir de estas relaciones asimétricas que son, a fin de cuentas, relaciones de poder. Esta “dimensión pedagógica de la dinámica social se entiende como un proceso de reflexión y de sentido en el que [todos] los sujetos son protagonistas” (Zemelman y Quintar, 2007, pp. 21-22). Esto es lo que hace que la interculturalidad esté presente en el *rapport* pedagógico.

El profesorado puede optar por tratar de reproducir los contenidos escolares obviando la presencia de esta dimensión que incluye lo afectivo e intercultural, convirtiéndose en un reproductor e impulsor de lo que Freire (1974) denominó *educación bancaria*, o puede asumir un compromiso ético-político que lleve al cuestionamiento y transformación de estas relaciones con miras a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, asumiendo el papel de intelectual transformativo (Giroux, 1997). Quienes optan por esto último son los profesores que provocan y contribuyen a la construcción de EES.

Estos planteamientos nos ubican en la reflexión sobre el sentido que tienen las acciones educativas que se llevan a cabo en las escuelas. Alejados de una lógica instrumentalista consideramos que la escuela es un espacio desde el que se puede promover la transformación de las personas y de sus modos de vida aspirando al enaltecimiento de la sociedad; así entendida, la educación “es un ámbito relacional en el que el educando no aprende una temática, sino que aprende un vivir y un convivir, como resultado de lo cual desarrolla una forma de vivir el ser humano” (Dávila y Maturana, 2009, p. 147), de actuar y estar presente en los procesos de toma de decisión, de ser sujeto de derechos y obligaciones, de ejercer una ciudadanía.

Pensamos en escuelas en donde el profesorado es capaz de cuestionar las bases de la participación social en contextos marcados por la desigualdad social, en la que se construyen ciudadanías incluyentes, se enseña y se aprende a convivir, a participar, a solidarizarse, a expresar ideas y escuchar otras, a conocer acerca de los derechos y obligaciones

que tienen todas las personas, a exigir el cumplimiento de estos derechos, a luchar por la construcción de una sociedad que, siendo diversa, sea también participativa y democrática. Escuelas en las que “lo decisivo sea la emergencia y visibilización de propuestas alternativas a las ya establecidas por los grupos mayoritarios, espacios que no silencien el potencial, sabiduría y fines de aquellos que generalmente son punto ciego para la referencialidad institucionalizada” (Samaniego, 2005, p. 30).

A partir de lo expuesto, el propósito de este artículo es reflexionar acerca del papel que cumple el profesorado en la definición y conducción de un proceso educativo susceptible de generar EES en contextos en los que prevalece la marginación, la discriminación y la exclusión de ciertos grupos sociales. Se trata de responder al siguiente cuestionamiento: ¿Qué ha hecho el profesorado en estos contextos para generar EES que transforman la vida de sus estudiantes? Se concluye que cuando el *rapport* pedagógico toma como base la interculturalidad y la afectividad se co-construyen EES; cuando la dimensión intercultural-afectiva está ausente en este *rapport* pierde sentido lo que ocurre en la escuela, pues el acto educativo se limita a la repetición de contenidos que no trascienden más allá de la obtención de calificaciones.

En cuanto a la estructura argumentativa que se sigue, primero se explican los contextos históricamente silenciados en los que se realizaron las tres investigaciones de las que se extrajeron las narrativas que se tomaron en cuenta para la redacción de este trabajo, justificando los criterios seguidos para su selección. En el segundo apartado se reflexiona sobre el papel que asume el profesorado desde una perspectiva crítica, que lo coloca en el centro de los procesos de transformación que pueden impulsarse desde las escuelas.

En el tercer apartado se invita a pensar el *rapport* pedagógico desde una dimensión que nos lleva a entender la educación como algo que va más allá de la reproducción y transmisión de contenidos escolares. Se trata de la dimensión intercultural-afectiva que, para efectos de análisis, se desdobra en sus dos componentes colocando, a manera de ejemplos, algunos de los fragmentos extraídos de las narrativas en los que se resalta la relevancia del profesorado atento a las emociones y sentimientos que se expresan en la escuela y que son reflejo de la cultura afectiva que prevalece en el contexto, la cual define las formas de tratar a los otros, de sentir y actuar frente a ellos (afectividad); así como un profesorado que atiende a la necesidad de cuestionar los procesos a través de los cuales las diferencias culturales establecidas en razón de la condición étnica o sexo-genérica de las personas se traducen en desigualdades sociales que median las relaciones en el contexto escolar (interculturalidad).

Contextos históricamente silenciados: indígenas, parejas lésbico-gay-trans, mujeres

En este apartado se describen las estrategias metodológicas que permitieron recuperar las narrativas sometidas a escrutinio para llegar a los resultados que se exponen en este trabajo. Estas fueron seleccionadas de un corpus amplio, producto del desarrollo de tres investigaciones en las que participaron los autores. Aunque estas se realizaron en distintos espacios y tiempos, comparten algunos aspectos que se señalan a continuación, a partir de los cuales fue posible su integración en este trabajo.

El primero de ellos se refiere a que en las tres investigaciones se cuestiona el papel de la escuela y del profesorado ubicado en contextos históricamente silenciados en los que se presentan diferencias culturales construidas con base en las condiciones étnicas y sexo-genéricas de las personas, las cuales se han traducido en desigualdades sociales que limitan las posibilidades de acceso, permanencia y culminación de sus estudios en escuelas de diversos niveles escolares.

El segundo se refiere al hecho de compartir una tradición de investigación interpretativa que parte del reconocimiento de la voz de los actores escolares, procurando espacios para su expresión; así como de utilizar técnicas de investigación acordes con el método biográfico narrativo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bruner, 2012), a partir de las cuales se recolectó, interpretó y categorizó la información recabada en cada investigación. Durante el desarrollo de las tres investigaciones los responsables de cada una, junto con su asesora, integraron un equipo de investigación que procuró el trabajo colaborativo y el diálogo, de tal forma que todos conocieron y realizaron aportes al desarrollo de las tres investigaciones. En cuanto a la dimensión espacio-temporal, se trata de tres investigaciones realizadas en el periodo que va de 2013 a 2016, en México (los narradores se ubican en Chiapas, Estado de México y Ciudad de México). Durante este periodo los narradores rememoraron un pasado, más cercano o lejano, dependiendo de la experiencia de vida narrada, pero en todos los casos, se refirieron a lo que les ocurrió en las escuelas, específicamente en las relaciones establecidas con el profesorado.

La información recabada a través de diversas técnicas y transcrita para su interpretación y análisis, integró un corpus amplio del cual se seleccionaron las narrativas que evidenciaban la relevancia que tuvo el profesorado en la definición de EES (90 experiencias escolares escritas por los jóvenes estudiantes de la región Husancha, entrevistas individuales y colectivas de siete parejas lésbicas-gay-trans y cinco trayectos de vida de mujeres académicas). La re-lectura de las narrativas respondió al siguiente cuestionamiento: ¿Cómo hace el profesorado para romper los silencios

que impiden hablar: a) de las realidades que viven los jóvenes que habitan la región Husancha; b) de la emergencia de nuevas relaciones familiares; c) de las dificultades que enfrentan las mujeres para estudiar y consolidar una carrera académica?

Estudiantes indígenas

Las narrativas construidas por 90 estudiantes tseltales, tsotsiles y mestizos que habitan en localidades de los Altos de Chiapas provienen de la investigación “La escuela habitada. Experiencias escolares, pensamiento crítico y transformación escolar en una región intercultural” (Espinosa, 2015a, 2015b). La región en la que se llevó a cabo la investigación está integrada por comunidades tseltales y tsotsiles, cuyos habitantes conviven cotidianamente entre ellos y con población mestiza que reside en la región o que acude diariamente a esta por motivos de trabajo, comercio u otros.

Los narradores que colaboraron en esta investigación cursaban el tercer grado de educación secundaria durante el ciclo escolar 2013-2014, en diez telesecundarias distribuidas en igual número de comunidades en una región de Chiapas (México), que ocupa parte de los municipios de Huixtán, San Cristóbal de Las Casas y Chanal, y que fue denominada, tomando las letras iniciales de cada uno de estos, región Husancha. A los estudiantes se les convocó a escribir historias personales en las que relataran sucesos importantes ocurridos durante su vida escolar, en los que mencionaran a los personajes que participaron en los sucesos relatados. Como un resultado parcial de esta investigación se publicó un libro digital en el que se compilan las narrativas escritas por los estudiantes (Espinosa, 2014).

Con una historia marcada por el sometimiento de sus pueblos originarios, primero ante un proyecto colonial, posteriormente ante un proyecto nacional hegemónico que ha excluido su cultura y que solo a partir del movimiento armado zapatista de 1994 ha sido cuestionado, la escuela tradicional, anclada en planes de estudio descontextualizados y prácticas didácticas acríticas, ha dado muestras de su ineficacia para comprender y contribuir a la transformación social.

En esta región, las familias subsisten con una economía precaria asentada en actividades agrícolas de subsistencia, de transporte local y de comercio al menudeo. Las localidades que la integran se caracterizan por presentar bajos índices de desarrollo humano y grados de marginación *alto* y *muy alto*, reflejados en el desempleo formal de sus habitantes, la falta de seguridad social, de servicios de salud y educativos, entre otros.

Ante condiciones de extrema pobreza se presentan en la región constantes flujos migratorios de sus habitantes hacia localidades vecinas, cabeceras municipales o a la cabecera regional (ciudad de San Cristóbal de Las Casas),

e incluso a otras ciudades fuera de Chiapas, en busca de ingresos económicos. Adicionalmente, los habitantes viajan constantemente a estas ciudades a vender productos locales, adquirir comestibles o bienes que no encuentran en sus localidades para realizar trámites administrativos gubernamentales. La dinámica económica, política y cultural de la región se comprende en el tenor de permanentes contradicciones que entrecruzan las tradiciones locales con los cambios proveniente de una economía globalizada; en dicha dialéctica ocurren tensiones, continuidades y fracturas que dotan de ciertas particularidades a la región.

Parejas lésbicas, *gays* y trans con hijos

Las narrativas de tres parejas lésbicas, dos parejas homosexuales y dos parejas trans que han optado por conformar familias y educar a sus hijos(as) desde una mirada abierta a la diversidad sexo-genérica, fueron retomadas de la investigación “Familias en transformación: roles emergentes de crianza en parejas contemporáneas dentro de la diversidad familiar” (Contreras, 2015). Estas parejas viven en el Estado de México y la Ciudad de México, entidades ubicadas en el centro del país. Las narrativas construidas para esta investigación tomaron como base la realización de entrevistas individuales y en pareja (Acevedo y López, 2008); además de la aplicación de la fotobiografía como técnica de rememoración (Álvarez-Gayou, 2005) que hizo posible que cada pareja reconstruyera los momentos significativos en su vida.

En esta investigación se aborda la diversidad sexo-genérica y se cuestiona la hegemonía de un modelo heteronormativo, asentado por siglos en discursos médicos, legales, religiosos, entre otros, desde los cuales se ha instituido el matrimonio heterosexual como base de la familia y se ha impuesto el cumplimiento de roles de género tradicionales con base en la dualidad: mujer/madre/ama de casa y hombre/padre/proveedor. El cuestionamiento del carácter naturalizado del sexo como entidad pre-discursiva, previa a la cultura (Tubert, 2010) abrió la posibilidad de pensar en una diversidad sexo-genérica que va más allá de las dicotomías sexuales (hombre-mujer) y de género (masculino-femenino), para dar cabida a la conformación de diversas identidades sexo-genéricas. En el ámbito social, el reconocimiento de la diversidad sexo-genérica y el ejercicio de los derechos ciudadanos que han conseguido las personas con orientaciones, preferencias sexuales y condiciones genéricas que escapan a la heteronormatividad ha sido resultado de movimientos sociales feministas y a favor de la diversidad sexual.

La presencia de movimientos homosexuales durante las décadas de 1970 y 1980, los cuales luchaban por el reconocimiento social y reivindicaban la igualdad de derechos civiles (López, 2008) son una muestra de estas acciones. Un punto central en la lucha emprendida por estos

movimientos, desde entonces y hasta hoy día, lleva a las parejas lésbicas-gay-trans que pretenden formar una familia a exigir el derecho al matrimonio, así como el derecho de adopción y reconocimiento legal para el ejercicio de la crianza. Laguna (2013) refiere que la historia en materia de reconocimiento de los derechos de las personas dentro de la diversidad sexual y para contraer matrimonios y adoptar menores ha sido muy reciente y se ha desarrollado fundamentalmente en Europa y Norteamérica.

Las primeras leyes que reconocen el matrimonio de personas del mismo sexo se ubican durante la primera década del siglo *xxi*. En México, el antecedente legal para que algunas entidades federativas aprobaran el matrimonio entre homosexuales es la Ley de Sociedad de Convivencia aprobada en el Distrito Federal de 2006 (Contreras, 2015). En diciembre de 2009 el Distrito Federal (hoy Ciudad de México) aceptó el matrimonio entre homosexuales, convirtiéndose en la primera ciudad en Latinoamérica que además aceptaba la adopción. A partir de esto, diversas entidades del país han iniciado debates legislativos para reformar sus leyes y, aunque en algunas no se permitan estos matrimonios, todas están obligadas a reconocer la existencia legal de un matrimonio contraído en el Distrito Federal (Laguna, 2013). Pero, a pesar de los avances que puedan mencionarse, la insipiente en materia legal, aunada a la prevalencia de una cultura homofóbica, obliga a muchas parejas a permanecer en el anonimato por temor de ser descubiertas, señaladas y discriminadas. Así, hoy se hacen visibles parejas con orientaciones, preferencias sexuales y condiciones genéricas que cuestionan el modelo heteronormativo y la aceptación de una identidad de género que se corresponda con el sexo asignado al nacer, las cuales deciden formalizar su unión y asumir el compromiso de educar a sus hijos(as) fuera de un esquema heterosexual preestablecido, innovando las prácticas asociadas al ejercicio de la maternidad/paternidad, cuidado y crianza.

Las parejas lésbicas-gays-trans que deciden conformar familias deconstruyen los discursos dominantes sobre la heteronormatividad y ofrecen alternativas de resignificación de las relaciones interpersonales y de reconstrucción del tejido social. Los procesos de socialización primaria que se llevan a cabo en familias que integran estas parejas están modificando la percepción social sobre el ser hombre o mujer, así como los roles de género (femenino y masculino) y los roles de crianza (madre y padre) que se han impuesto (o se han querido imponer) a través de tecnologías de poder heteronormativas, que los han presentado, por varios siglos, como únicas posibilidades de constitución de los sujetos sociales. Pero estas familias enfrentan resistencias al cambio y su inclusión en las instituciones sociales se da en un contexto en el que está presente la homofobia (generalmente referida a los gays), lesbofobia (término acuñado para referir el rechazo hacia relaciones lésbicas), *bifobia* (contra personas bisexuales) y *transfobia* (contra las personas trans) (Tin, 2012).

Mujeres con estudios de posgrado

El trabajo con historias de vida permitió reconstruir los trayectos escolares y laborales de cinco mujeres académicas que son recuperados de la investigación “Espacios y tiempos de estudio y trabajo. Experiencias de mujeres académicas en Chiapas” (Estrada, 2016; Estrada y Pons, 2015). En la reconstrucción de estos trayectos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) se tomaron en cuenta los movimientos espaciales y temporales que siguieron hasta llegar a ocupar el puesto de trabajo actual, como profesoras e investigadoras de tiempo completo, adscritas a alguna institución de educación superior en Chiapas. Estas mujeres cuentan con estudios de nivel doctorado y reconocimientos otorgados por instancias acreditadoras de la calidad académica, como el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo superior (PRODEP) y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) dependiente del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Su grado de habilitación profesional las coloca al frente de la formación de estudiantes de nivel posgrado, integradas en los núcleos académicos básicos de programas de especialidad, maestría o doctorado que están acreditados por el Programa Nacional de Posgrados (PNPC) del CONACYT. Sin embargo, la posición actual que ocupan no las exime de haber enfrentado y enfrentar cotidianamente problemas, dilemas y conflictos por el hecho de ser mujeres que incursionan en un ámbito que por mucho tiempo les fue vedado.

La investigación cuestiona los logros que ha tenido la implementación de la perspectiva de género y su inclusión en las políticas públicas a partir de las dos últimas décadas del siglo xx tomando en cuenta que en el ámbito académico la participación de las mujeres, aunque se ha incrementado, sigue siendo inferior a la de los hombres; hombres y mujeres no enfrentan las mismas condiciones y oportunidades para su desarrollo profesional y prevalecen prácticas de discriminación y exclusión hacia las mujeres, las cuales se hacen más notorias en algunas disciplinas científicas, sobre todo cuando se trata de ciencias exactas y tecnología (Buquet, Villa Lever y Zubietta, 2013).

En Chiapas, entidad de México que cuenta con los índices de desarrollo más bajos, se encuentran reconocidos por el PNPC del CONACYT solo 30 programas de posgrado (dos de nivel especialidad, 20 de maestría y 8 de doctorado) ofrecidos por seis instituciones de educación superior. La planta académica que se encuentra al frente de ellos asciende a 278, en una proporción 185 hombres y 93 mujeres (67 % y 33 %, respectivamente) (Estrada, 2016). En cuatro de estos programas (de física y energías renovables), en tres su participación se limita a una integrante del núcleo académico (de derecho y didáctica de las matemáticas). En el extremo contrario se encuentran programas que cuentan con solo un hombre que

forma parte de los núcleos académicos (didáctica de la lengua y estudios feministas) (Estrada, 2016). Lo que refleja que en el interior del sector académico se presentan desigualdades de género que limitan los ámbitos de actuación de acuerdo con áreas de conocimiento, atribuyendo ciertas competencias exclusivas para hombres y para mujeres.

Los trayectos de vida de las mujeres académicas evidencian que las decisiones relacionadas con la elección y dedicación a sus estudios de nivel superior, así como con el ingreso y permanencia laboral, han estado supeditadas a las necesidades de otros(as), generalmente familiares cercanos, situación que constriñe sus posibilidades de realización profesional y contribuye a la reproducción de relaciones asimétricas entre mujeres y hombres. Pero, además, permiten comprender que el desarrollo profesional de ellas en sus instituciones es una lucha cotidiana que responde a un contexto cultural en el que sigue prevaleciendo una mirada de corte patriarcal que dificulta el establecimiento de relaciones equitativas de género.

Esta problemática es relevante en este trabajo porque da cuenta de procesos de segregación y silenciamiento que perduran en la sociedad contemporánea por cuestión de género, aún en sectores sociales y laborales en los que aparentemente prevalece la equidad. Se recuperan en este trabajo las experiencias de las mujeres académicas, tomando en cuenta que durante sus trayectos escolares enfrentaron momentos críticos y tuvieron que tomar decisiones importantes en las que aparece la figura de un profesor del que recibieron apoyo.

Profesores que rompen los silencios

Toda práctica educativa está impregnada de deseos, significados, motivaciones, dificultades afrontadas e intereses que los docentes evocan y manifiestan en sus expresiones y en su actuar en el aula. Entendemos que el profesorado no está programado ni es aséptico frente a su devenir y el de las personas con las que se relaciona cotidianamente en su trabajo (sean colegas, estudiantes, habitantes de la comunidad); el elemento biográfico-emocional desempeña un papel sustancial que subyace e influye en la concepción de *ser docente*, de escuela y de sus alumnos, así como del propósito de su trabajo y de los fines de la educación que se imparte en las escuelas por las que transita en su vida profesional.

Pensar que el profesorado asume un compromiso con el cambio educativo o un posicionamiento crítico sobre su trabajo a partir de decretos o de los lineamientos establecidos en las reformas educativas es un error; esto depende, más bien, de la sensibilidad que el profesorado tenga ante las condiciones del contexto en el que la escuela se sitúa, porque el sentido de su profesión se presenta como resultado de la relación íntima

que establece entre su vida personal y profesional (Leite, 2012). Es a partir de las experiencias de vida que lo han conformado que actúa y toma decisiones prácticas desde lo que Elliot denominó *conocimiento práctico*, o Dolk (citados por Khortagen, 2010) llama *comportamiento inmediato en la práctica docente*.

Esta es una de las razones por las cuales la práctica docente no se puede entender como un proceso vertical, único, como lo plantea la política educativa que se refleja en los planes y programas de estudio, sino como una construcción que el profesorado define sobre la marcha, decidiendo los estilos de enseñanza así como las formas de relacionarse con sus estudiantes, con sus colegas, con las autoridades escolares o comunitarias, con los habitantes de la comunidad, de acuerdo con el contexto en el que se sitúa. Por ello que en su actuar está presente un componente subjetivo que lo lleva a tomar decisiones más allá del conocimiento técnico racional aprendido en su formación inicial o en programas de actualización docente. ¿Quiénes son sus estudiantes?; ¿cómo concibe sus modos de vida?; ¿qué posibilidades tienen de escapar a un “destino signado por haber nacido en un contexto en el que la condición étnica, sexo-genérica o cualquier otra los silencia”?; ¿para qué sirven los contenidos escolares en un contexto en el que son marginados y discriminados?; son cuestionamientos que el profesorado responde a partir de su experiencia de vida, de sus creencias y de sus concepciones.

Por ello, el acto educativo tiene un componente subjetivo importante y no puede concebirse como un proceso meramente técnico. Los profesores que rompen los silencios son aquellos que están dispuestos a emprender procesos de apropiación/reflexión/acción en contextos en los que prevalece la discriminación y marginación, en los que cuestionan su actuar y las condiciones de vida de sus estudiantes asumiendo un compromiso ético, político, moral y social, orientado a la transformación, desde lo individual hacia lo colectivo y viceversa.

Dimensión intercultural-afectiva

A continuación, se explica cómo en el ser y hacer de los docentes que son reconocidos por haber marcado la vida de sus estudiantes están presentes dos componentes de lo que hemos denominado dimensión intercultural-afectiva del *rapport* pedagógico (afectividad e interculturalidad). Antes de explicar cómo se amalgaman estos componentes, se presenta su explicación por separado integrando algunos fragmentos de las narrativas analizadas que nos parecieron expresan con claridad su definición.

Afectividad

La afectividad es una actitud que se expresa en diversas maneras de trato, de sentir, de hacer y ser hacia los otros, asumiendo posiciones que van del compromiso al desacuerdo, de la preocupación a la apatía, de la atención a la desatención de las necesidades, anhelos, problemáticas y vacíos de las personas con las se convive. Incluye manifestaciones corporales, físicas, verbales, emocionales y sentimentales que se presentan dentro y fuera del aula, en el espacio regional, a partir de las cuales se orientan las relaciones docentes/estudiantes/comunidad.

Los afectos se construyen a partir de las emociones y sentimientos y son un aspecto central de la humanidad a tal grado que muchas decisiones diarias se toman a partir de ellos (Damasio, 2014). Las experiencias afectivas tienen un carácter circunstancial, afloran o se reprimen si se consideran aceptables o no en una situación enmarcada en un contexto específico. Maturana (2001) denomina *dominio de acciones* a este actuar acorde con las prácticas culturales contextualizadas. El profesorado manifiesta este dominio cuando comprende la cultura afectiva propia y aquella con la que entra en contacto al insertarse en un contexto escolar. Esta cultura se establece

[...] en función del estatus social, la edad, el sexo de los que son afectivamente tocados... Una cultura afectiva [que] está socialmente en marcha [y] forma un tejido apretado en el que cada emoción está colocada en perspectiva dentro de un conjunto. Hablar de las emociones en términos absolutos, como el enfado, el amor, la vergüenza, etc., implica cometer una forma más o menos sensible de etnocentrismo. (Le Breton, 2013, pp. 70-71).

La relación afectiva que establece el profesorado y que contribuye a generar EES se acompaña de la satisfacción que tiene de su labor, pero también de la confianza que los otros depositan en él porque valoran su trabajo y encuentran sentido a lo que hace. Así la afectividad es un mediador potente del proceso enseñanza/aprendizaje. Un ejemplo de la importancia que tienen los afectos en la escuela lo tenemos en el siguiente fragmento de la narración de una estudiante indígena que habita en la región Husancha, en el que expresa cómo se sintió al ingresar a la telesecundaria:

Cuando pisé por primera vez la escuela telesecundaria, tenía miedo, vergüenza [...], Caro y Jaque, las tres nos sentíamos incomodas, extrañábamos nuestra anterior escuela, las alumnas de tercero nos miraban con asco como si tuviéramos puesto algo sucio, cuando llegó la hora de clases la profesora nos dio una tarea, pero nosotras no sabíamos nada de nuestra nueva escuela, nos salimos hacer la tarea afuera, pero unas

alumnas nos vieron afuera y nos reportaron con la directora, ella nos regañó muy fuerte y nos dijeron que traeramos una cubeta de agua, hasta pensábamos en no volver a esta escuela, porque decíamos día tras día tenemos miedo [...] nos daba miedo o tal vez vergüenza hablarles a los demás alumnos, ni siquiera salíamos de nuestro salón, pero nuestros profesores nos decían que hay que enfrentar el miedo, que nuestros compañeros también entraron con miedo como nosotras...

La estudiante recuerda su ingreso incómodo al primer grado de educación secundaria. Relata que ella y sus dos amigas no querían asistir a clases. El problema que enfrentaban no tenía que ver con dificultades derivadas del plan de estudios o de los contenidos escolares, sino con las relaciones afectivas que involucraban sentimientos de angustia y miedo ante la directora y las compañeras de tercer grado. Permanecieron en la escuela porque encontraron apoyo en el profesorado. En el mismo sentido, en el siguiente fragmento transcrito de la reconstrucción fotobiográfica, en la que participó una pareja gay se admite que fue en la escuela, gracias al apoyo de un profesor, que ambos lograron obtener la confianza necesaria para manifestar su orientación sexual. Señalando una fotografía en la que aparece su profesor, uno de ellos afirma:

En la secundaria había comentarios de maricón [decían] son niñas [al escucharlo] me sentía agredido. Te das cuenta que no eres bienvenido, [eres] rechazado. Sabía desde muy chico como era, pero hasta aquí no dije nada... Es un maestro que era relajiento pero sabía escuchar, me dio esa apertura y se lo conté... [Él dijo] sabes que no es malo, está bien, es de respetarse y cuídate mucho, no permitas que nadie pase encima de ti. [Con él sentí] aceptación, respaldo, apoyo, una vez me defendió de una agresión...

El otro, por su parte, recuerda que fue de un profesor del que recibió apoyo para ganar confianza en el momento que asumió su homosexualidad:

Es en la prepa, conozco un maestro, hombre homosexual, ya adulto. Al yo decirle que era gay o darse cuenta se convirtió como en mi papá, me daba consejos, nunca hubo una cuestión sexual. Fue mi maestro de vida, me vio en el momento más terrible de este proceso, de autonegación, de odiarte a ti mismo y eso, su forma fue invitarme a entrar en su vida... yo lo veía a él y a su pareja, ellos ya llevan 60 años juntos.

Aunque los hijos de las parejas lésbicas-gay-trans pertenecen a otra generación que se supone más abierta a la diversidad sexo-genérica, la búsqueda que han emprendido para encontrar una escuela en la que puedan participar libremente y opinar como parte de la comunidad de padres/madres de familia sobre la educación de sus hijos ha sido difícil. La mayoría afirma que buscan en la escuela un profesor que los entienda

y trate bien a sus hijos, ya que es común que sean rechazados y agredidos: “Yo vi llorar a las niñas porque en la escuela las criticaban porque tenían dos papás [...] les hicieron sentir mal, fuera de la norma [siendo que] ellas no estaban mal”. Lo que los padres/madres reclaman a los profesores es un trato afectivo, el cual se plantea también como indispensable en el nivel de educación superior. En el siguiente fragmento una mujer académica también le da importancia a la relación afectiva que ella y su hermana construyeron con dos docentes, con base en la confianza:

A la doctora quizá nunca le hemos dicho lo que la apreciamos [...], cuando la veo a veces quisiera compartírselo, pero en algún momento tal vez le diga [...] ella nos ha asesorado, nos ha guiado mucho [...] a veces pasa algo y digo: “Le voy a hablar a la doctora”. [...] ellos nos empezaron a tomar aprecio [...]. El doctor nos dijo: “Pues yo quiero que se queden con nosotros”. Aún recuerdo la última plática que tuve con él en la que le recordé cuando nos dijo: “Yo quiero que se formen con nosotros en la maestría en investigación [...] ese mismo año empezamos a estudiar la maestría”.

Interculturalidad

Entendemos que la interculturalidad está presente en el *rapport* pedagógico y que se expresa en la disposición de docentes/estudiantes/comunidad para convivir con diferentes, comprender su cultura, establecer vínculos de respeto que permitan co-construir conocimientos y aprendizajes que sean significativos al contexto (independientemente que se trate de una escuela indígena o urbana, que sea de nivel básico o de nivel superior). Así entendida, la interculturalidad se construye en las relaciones cotidianas, al momento en que interactúan personas que poseen universos de significado o marcos de sentido diferenciados. Dietz (2011) propone pensar la interculturalidad como la

[...] capacidad de traducir y negociar desde posiciones propias entre complejas expresiones y concatenaciones de praxis culturales y pedagógicas que responden a lógicas subyacentes, como una nueva forma de entablar relaciones entre grupos cultural, lingüística y étnicamente diversos. (p. 15).

La presencia de la interculturalidad en el *rapport* pedagógico incide en la trans-formación de las relaciones sociales, pues tanto docentes como estudiantes son portadores de sentidos y significados y por ello reproducen-modifican las prácticas culturales en un contexto sociohistórico determinado en el que es posible identificar fronteras que distinguen pero que están siempre abiertas e influidas por su exterior. Esta imprecisión, movilidad permanente o precariedad de las fronteras culturales es lo que nos lleva a

reconocer la existencia de relaciones entre culturas y, tomando las palabras de Gómez y Hernández, “las relaciones entre culturas son siempre relaciones interculturales” (2010, p. 11).

No debemos desconocer que la interculturalidad está asociada a lógicas de poder, es decir, no puede dejar de reconocerse que a lo largo de la historia se han establecido relaciones entre culturas dominantes y dominadas. La interculturalidad trata, entonces, de analizar las posibilidades de construcción de diálogos menos asimétricos (Samaniego, 2005), que rompan con la lógica unidireccional de la relación que se establece entre grupos dominadores y dominados. Tomando en cuenta su herencia colonial y las relaciones que se han establecido en su historia poscolonial, coincidimos con Samaniego (2005) al proponer que en América Latina

[...] lo decisivo es acercarse a cómo se producen los procesos interculturales, en qué tipo(s) de relaciones se dan, surge la necesidad de indagar en torno a cómo las relaciones interculturales se sitúan en los actuales escenarios socioculturales para propiciar procesos menos asimétricos. Por ende, la tarea no consiste tanto en dirimir lo que deba ser el diálogo intercultural, sino en ver qué tipo de diálogo se podría forjar sin obviar como referentes de análisis las condiciones que precisamente posibilitan las interacciones interculturales que habitan y articulan nuestros territorios interculturales e interétnicos. (p. 9).

Sobre esta cita es necesario hacer dos anotaciones. La primera acerca de la escuela, a la que consideramos el escenario sociocultural por excelencia para impulsar procesos de reflexión y transformación de las asimetrías culturales; la segunda alude al hecho de que en el devenir de las relaciones interculturales que caracteriza la historia de los países de América Latina en general y de México en particular se establece una primacía en la diversidad cultural con base en la raza-etnia. Esto ha llevado a limitar la interculturalidad a las relaciones que establecen los indígenas (o pueblos originarios) con la cultura mestiza hegemónica, producto de la colonización. Las desigualdades sociales establecidas a partir de las diferencias sexo-généricas, entre otras, quedan subsumidas, en ocasiones invisibilizadas, ante la gran diferenciación que ha ocupado el lugar central en la reflexión acerca de la constitución y estabilidad de los Estados-nación surgidos de la colonización europea: la desigualdad entre indígenas y mestizos.

Por ello, cuando en el campo de la educación se trata de promover la interculturalidad, esta se limita a la consideración de las desigualdades étnicas. Se promueve una educación para los que no se ajustan a la imagen nacional, para aquellos que, al parecer, debieran aprender a convivir en un modelo socioeconómico y cultural instituido como hegemónico, en el cual se plantea lo mestizo en oposición (y superior) a lo indígena. La interculturalidad queda reducida así a un asunto de

los indígenas y en las escuelas se promueven programas de educación intercultural como si fuera un problema exclusivo de este sector social (Pons y Contreras, 2015).

Pero la diversidad cultural abarca diversas facetas y, sin restar importancia a la desigualdad étnica que prevalece en sociedades poscoloniales como la mexicana –relación que cumplió un papel central en la conformación de los estados independientes y que ha dejado legados históricos que marcan el tejido social en la actualidad–, sostenemos que es tiempo de abrir la mirada para reconocer procesos interculturales que emergen y configuran nuevas relaciones sociales, las cuales ofrecen retos a las instituciones (no sólo a las escuelas), pero también, y sobre todo, al establecimiento de relaciones interpersonales como las que se establecen entre docentes/estudiantes/comunidad (Pons y Contreras, 2015). De acuerdo con Samaniego (2005), el diálogo intercultural parte de las vivencias y requiere de un posicionamiento ético-actitudinal que ubica a cada persona en su historicidad y contexto, por ello

[...] se vivencia en el interior de cada sujeto. Esta vivencia estaría determinada por la aceptación no institucionalizada de la valía de los otros, no sólo del respeto por las diferencias, sino de la aceptación de que uno se construye dialógicamente, comunitariamente, visualizando y valorizando las distintas otredades vivenciando nuestros particulares seres sociales y culturales en relación con otros. (p. 22).

Los siguientes fragmentos expresan momentos en que el profesorado enfrenta las condiciones de vida de sus estudiantes provocando un cambio en la manera en que se entienden las relaciones sociales desiguales presentes en cada contexto. El primer fragmento corresponde a una experiencia escolar relatada por un estudiante indígena quien, como tarea escolar, pregunta a su padre y madre lo que opinan de la igualdad:

[...] Llegué a mi casa, les conté a mis papás sobre el tema que ya había trabajado de la igualdad de todas las personas y ellos me comentaron que cuando eran niños les insultaban y les decían groserías porque eran indígenas. Y luego me dijeron que estaba bien que aprenda sobre la igualdad para que así pueda ser una persona respetuosa y amable [...] esta materia provocó cambios en la vida de mi familia porque me dieron el mejor consejo y si no les hubiera contado sobre el tema que había trabajado no hubieran compartido conmigo sobre la discriminación que les hacían sus maestros.

En el siguiente fragmento se expresa una demanda realizada por una pareja gay a la maestra de su hijo para romper con el rol de género tradicional que limita la comunicación del profesorado a las mujeres-madres, a través de los recados o notas que envían a casa en el cuaderno de tareas:

No nos gusta que nos ponga “mamita”. Mateo tiene claro que tiene dos papás, ha sido así durante los tres años. El hecho de que la maestra le [pida que entregue la nota a] “mamita” a él le va a causar alguna confusión. Le pedimos que pongan mamá y papá, mamita y papitos, o si es para Mateo exclusivamente papitos y ha funcionado.

En el caso de los trayectos escolares de las mujeres académicas, la relación con el profesorado, especialmente con quienes fungen como directores de tesis, es referida como significativa y expresa la necesidad de demostrar-se que aún siendo mujeres pueden alcanzar esta meta. La relación entablada entre tutorada y director de tesis implica también un encuentro intercultural asimétrico que se mueve entre el reconocimiento que puede tener la estudiante de parte del director como lo devela el siguiente fragmento: “El doctor me dice: ‘Oye, me dijeron que contigo sí vale la pena [entonces] pues éntrale al posgrado’”; en ese momento ella había decidido trabajar e independizarse de su familia, pero el reconocimiento que le daba quien sería su director de tesis le lleva cambiar su decisión; hasta la denostación que obliga a la mujer a demostrar que sí puede, como se expresa en el siguiente fragmento:

[...] él tenía una fama muy malita, te picaba en lo que más te doliera para ver si tú respondías, claro de una forma bastante tosca, brusca, yo digo que para incentivar a la gente a que vaya por algo mejor, porque luego era muy hiriente, de plano a los hombres a punta de majaderías le hablaba [...], con las mujeres era un poco más cauto o usaba palabras un poco menos drásticas. En una ocasión me pregunta, realmente ya no me acuerdo qué me preguntó, pero recuerdo que yo le dije que en ese momento no sabía qué contestarle, y me dijo: “Ah, sí claro, eres mujer y además estás chata”. Y yo sentí como el fuego interior se elevó dentro de mí y le contesté: “Le voy a comprobar maestro que está usted equivocado”.

Dimensión intercultural-afectiva

Después de haber revisado diversas experiencias vividas por estudiantes indígenas que acuden a las escuelas telesecundarias en una región marginada socioeconómicamente, por parejas lésbicas-gays-trans cuyos hijos asisten a la escuela de nivel básico y enfrentan actitudes que los excluyen en una escuela incapaz de transformarse para dar cabida a nuevas expresiones sexo-genéricas, así como de mujeres que han tenido que enfrentar adversidades para concluir una carrera profesional y acceder a campos laborales que por mucho tiempo fueron exclusivos de los hombres; no hay duda de que lo significativo para las personas en su tránsito por las escuelas tiene que ver con los tratos recibidos y el tipo de relaciones establecidas que les han permitido construir EES. Y, entre las personas que han contribuido a la construcción de estas EES, destaca la figura de algún(a) profesor(a).

La dimensión intercultural-afectiva que marca el *rapport* pedagógico puede considerarse, entonces, producto de una nueva forma de entender lo que pasa en las escuelas a partir de las relaciones que establecen docentes/estudiantes/comunidad (posicionadas en ciertas condiciones de raza/etnia, sexo/género, edad, profesión, religión y un largo etcétera). El profesorado inserto en estas relaciones promueve diálogos abiertos a intercambios culturales dinámicos y constantes; toma como punto de partida el reconocimiento de los otros y la posibilidad de dialogar entre diversos; está dispuesto a compartir y debatir marcos de sentido y significados contruidos culturalmente para provocar EES que incidan en la transformación y el cambio social.

Conclusiones

Es claro que los docentes que contribuyen a generar EES en un contexto determinado recurren a la dimensión intercultural-afectiva para encontrar sentido a su quehacer y co-construir junto con estudiantes, padres/madres de familia, y comunidad, aprendizajes relevantes; esos que logran trans-formar los modos en los que las personas miran y actúan en su realidad. El reconocimiento de la presencia de esta dimensión en el *rapport* pedagógico devuelve a la escuela el potencial emancipador que ha perdido al quedar entrampada en una política educativa de corte neoliberal centrada en la búsqueda del eficientismo y preocupada por el cumplimiento de estándares que se definen sin tomar en cuenta las particularidades de cada contexto sociocultural.

Si bien es cierto que en los contextos abordados aquí se hacen evidentes desigualdades sociales y procesos discriminatorios que tienen que ver básicamente con la condición étnica y sexo-genérica, nos parece importante concluir este trabajo señalando que en todo contexto escolar está presente la diversidad cultural y, por ende, es necesario que el profesorado esté atento a cómo desnaturalizar las prácticas excluyentes y discriminatorias que ahí se presentan. Este profesorado es el que marca la diferencia y devuelve a la escuela su potencial crítico y transformador.

Referencias

- Acevedo, A. y López, A.F. (2008). *El proceso de la entrevista. Conceptos y modelos*. México: Limusa.
- Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-co-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

- Bruner, J. (2012). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Machado.
- Buquet, A. Villa Lever, L. y Zubieta, J. (2013). *Una mirada a la ciencia, tecnología e innovación con perspectiva de género: hacia un diseño de políticas públicas*. México: CONACYT - Foro consultivo científico y tecnológico sobre la perspectiva de género en la educación superior.
- Contreras, J.B. (2015). *Familias en transformación: roles emergentes de crianza en parejas contemporáneas dentro de la diversidad familiar*. [Tesis de posgrado]. Maestría en Estudios Culturales, Universidad Autónoma de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, México.
- Damasio, A. (2014). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Colección Booket.
- Dávila, X. y Maturana, H. (2009). Hacia una era postmoderna en las comunidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 135-161.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), 3-26.
- Espinosa, I.J. (coord.) (2014). *Narrativas escolares como constructoras de sentido y significado. Re-pensar-nos, re-hacer-nos y re-organizar-nos desde las voces de los estudiantes*. Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas. Recuperado de <http://goo.gl/p7qDwX>
- Espinosa, I.J. (2015a). *La escuela habitada: experiencias escolares, pensamiento crítico y transformación social en una región intercultural*. [Tesis doctoral en cotutela]. Doctorado en Estudios Regionales, y, en Educación y Comunicación Social. Universidad Autónoma de Chiapas/Universidad de Málaga. Tuxtla Gutiérrez. Recuperado de <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11511>
- Espinosa, I.J. (2015b). Narrativas de vida entretejidas en espacios educativos interculturales. Configuración(es) de escuela desde las subjetividades e identidades. En M.J. Márquez, M.E. Prados y D. Padua (coords.), *Historias de vida en educación. Voces silenciadas* (pp. 344-360). Almería: Universidad de Almería. Recuperado de <http://repositorio.ual.es/jspui/handle/10835/3766>
- Estrada, D. (2016). *Espacios y tiempos de estudio y trabajo. Experiencias de mujeres académicas en Chiapas*. [Borrador de tesis de posgrado]. Doctorado en Estudios Regionales, Universidad Autónoma de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, México.
- Estrada, D. y Pons, L. (2015). Espacios y tiempos de estudio y trabajo. Experiencias de mujeres académicas en Chiapas (avances de investigación). En M. J. Márquez, M.E. Prados y D. Padua (coords.), *Historias de vida en educación. Voces silenciadas* (pp. 139-153). Recuperado de <http://repositorio.ual.es/jspui/handle/10835/3766>

- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, J.T. y Hernández, J.G. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo. Teorías, conceptos, autores y referencias. *Revista Cuicuilco*, 17(48), 11-34.
- Gramsci, A. (2007). *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara.
- Khortagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83-101.
- Laguna, O.E. (2013). *Vivir a contracorriente. Arreglos parentales de varones gay en la ciudad de México*. México: Procesos Editoriales y Publicitarios.
- Le Breton, D. (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10(4), 67-77.
- Leite, A.E. (2012). Historias de vidas docentes: recuperando, reconstruyendo y significando identidades. *Revista Praxis Educativa*, XVI(1), 13-21. Recuperado de <http://ojs.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/article/viewFile/153/441>
- López, S. (2008). *El laberinto queer. La identidad en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Egales.
- Maturana, A. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen Ensayo.
- Pons, L. y Contreras, J.B. (2015). Formación intercultural en familias diversas. En *Debates sobre interculturalidad* (pp. 111-147). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Samaniego, M. (2005). *Condiciones y posibilidades de las relaciones interculturales: un proceso incierto*. Temuco, Chile: Escuela de Antropología, Universidad Católica de Temuco.
- Tin, L.G. (2012). Introducción. En *Diccionario Akal de la homofobia* (pp. 9-15). Madrid: Ediciones Akal.
- Tubert, S. (coord.). (2011). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Madrid: Cétedra.
- Zemelman, H. y Quintar, E.B. (2007). *Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento*. México: Instituto Politécnico Nacional.