

Estado de la publicación: El preprint ha sido enviado para publicación en revista

Tesis de docentes indígenas. Análisis interseccional sobre la autobiografía de la desigualdad

Ana Magdalena Solís Calvo

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

Enviado en: 2025-02-10

Postado en: 2025-02-24 (versión 1)

(AAAA-MM-DD)

Tesis de docentes indígenas. Análisis interseccional sobre la autobiografía de la desigualdad

Theses by indigenous teachers. Intersectional analysis of autobiographies and inequality

Teses de professores indígenas. Análise interseccional sobre a autobiografia da desigualdade

Ana Magdalena Solís Calvo

Becaria del Programa de Becas Posdoctorales del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur.
Universidad Nacional Autónoma de México, México
<https://orcid.org/0000-0003-0844-6130>

Resumen

Introducción. La desigualdad estructural e histórica que afecta a los docentes indígenas en México, desde la creación del sistema educativo nacional, la racionalidad escolar y la imposición de una lengua nacional en el desconocimiento de las culturas originarias, sigue presente en sus narrativas educativas. **Métodos.** Situada desde una perspectiva sociocultural, esta investigación recupera la teoría feminista negra y latinoamericana, para realizar un análisis interseccional sobre la desigualdad que entrecruza debido a su condición de raza/género/clase los cuerpos y por lo tanto, la trayectoria de vida de maestras y maestros indígenas. El análisis del discurso utilizado como método analítico del contenido de narrativas autobiográficas encontradas en 6 tesis, de tres hombres y tres de mujeres. **Resultados.** Se muestra la desigualdad que enfrentan docentes indígenas a lo largo de sus trayectorias escolares y profesionales. **Discusión.** Las líneas analíticas explicitan dominios desde lo estructural, disciplinar, hegemónico, interpersonal e intrapersonal. Siendo esta última la que revela tácticas de reversión de la desigualdad desde las prácticas cotidianas. **Recomendaciones.** Los hallazgos analizados en las tesis revisadas, proveen conocimientos urgentes para mejorar la formación docente en un subsistema de educación indígena, precario y reproductor de la desigualdad.

Abstract

Introduction. The structural and historical inequality that affects indigenous teachers in Mexico, since the creation of the national educational system, school rationality and the imposition of a national language in the ignorance of native cultures, is still present in their educational narratives. **Methods.** Located from a sociocultural perspective, this research recovers black and Latin American feminist theory, to carry out an intersectional analysis on the inequality that intersects the bodies and therefore the life path of teachers and teachers due to their race/gender/class condition. indigenous teachers. Discourse analysis used as an analytical method of the content of autobiographical narratives found in 6 dissertations, by three men and three by women. **Results.** The inequality faced by indigenous teachers throughout their school and professional careers is shown. **Discussion.** The analytical lines explain domains from the structural, disciplinary, hegemonic, interpersonal and intrapersonal. The latter being the one that reveals tactics for reversing inequality from everyday practices. **Recommendations.** The findings analyzed in the reviewed theses provide urgent knowledge to improve teacher training in an indigenous, precarious and inequality-reproducing education subsystem.

Resumo

Introdução. A desigualdade estrutural e histórica que afeta os professores indígenas no México, desde a criação do sistema educacional nacional, racionalidade escolar até imposição de uma língua nacional no desconhecimento das culturas nativas, ainda está presente em suas narrativas educativas. **Métodos.** Situada a partir de uma perspectiva sociocultural, esta pesquisa recupera a teoria feminista negra e latino-americana, para realizar uma análise interseccional sobre a desigualdade que atravessa os corpos e, portanto, a trajetória de vida de professoras e professoras devido à sua condição de raça/gênero/classe docente indígena. A análise do discurso utilizou como método analítico o conteúdo das narrativas autobiográficas encontradas em 6 dissertações, sendo três de homens e três de mulheres. **Resultados.** Fica demonstrada a desigualdade enfrentada pelos professores indígenas ao longo de sua trajetória escolar e profissional. **Discussão.**

As linhas analíticas explicitam domínios desde o estrutural, disciplinar, hegemônico, interpessoal e intrapessoal. Sendo este último o que revela táticas para reverter a desigualdade das práticas cotidianas. **Recomendações.** Os resultados analisados nas teses revisadas fornecem conhecimentos urgentes para melhorar a formação de professores em um subsistema educacional indígena, precário e reprodutor de desigualdades.

Palabras clave: Educación superior y género, Tesis profesionales, Formación docente, Desigualdad Interseccional, Interculturalidad

Keywords: Higher education and gender, Professional theses, Teacher training, Intersectional Inequality, Interculturality

Palavras-chave: Ensino superior e gênero, Teses profissionais, Formação docente, Desigualdade Interseccional, Interculturalidade

Introducción

Producto de una investigación posdoctoral más amplia, donde se analizaron ciento cinco tesinas elaboradas del año 2011 al 2021 por docentes indígenas en servicio, que cursaron la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en región Altos de San Cristóbal de las Casas, Chiapas¹ para obtener el título de maestros. En dichos documentos para obtener la titulación, se rescataron las reflexiones autobiográficas encontradas en sus narrativas al describir sus tramas educativas y profesionales. A través del análisis del discurso y la teoría interseccional se da a conocer la forma en que la desigualdad estructural opera sobre las vidas de estos docentes, hablantes de alguna lengua indígena como primera y español como segunda lengua, pertenecientes a los pueblos originarios de la zona Altos de Chiapas. Desde la perspectiva sociocultural y la paridad de género, para los fines de este documento, se seleccionaron las narrativas autobiográficas contenidas en 6 tesinas elaboradas

¹ Datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) señalan, en México en la región Altos de Chiapas, la población indígena representa un cuarto del total de sus habitantes. 562 120 personas pertenecen grupo originario tsel'tal, 531 662 del grupo tsotsil, 210 771 del grupo ch'ol y 66 092 del grupo tojol-ab'al. Estas personas son hablantes en primera lengua de la lengua maya correspondiente a su comunidad y región, 12 personas indígenas de cada 100 no hablan español.

por 3 hombres y 3 mujeres docentes. Las líneas analíticas explicitan dominios desde lo estructural, disciplinar, hegemónico, interpersonal e intrapersonal. Siendo esta última la que revela tácticas que intentan la reversión de la desigualdad desde las prácticas cotidianas. Conocimientos urgentes para mejorar la formación docente en el subsistema de educación indígena, precarizado y reproductor de la desigualdad.

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

La división por etnia/raza propicia que los profesores formados en el sesgo de la educación indígena, continúen trabajando en este medio y en consecuencia reproduciendo la desigualdad (Vaillant, 2004; Didou y Remedi, 2008; Velasco, 2015). Por su parte Solís (2021) advierte que, dentro del subsistema de educación indígena, las mujeres bajo los marcadores sociales de género/raza/clase se encuentran en situaciones de mayor desigualdad debido a su condición de género.

Revisión de literatura. El subsistema de educación indígena en México

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

En México donde el magisterio se consolidó hasta después del gobierno juarista (Arnaut, 2004; Velasco, 2015), la atención a la población indígena parte de la fundación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en el año de 1948. Institución encargada de capacitar al personal bilingüe para el desarrollo para la educación indígena. Posterior a ello en 1978, la Secretaría de Educación Pública se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), bajo la dirección de la Secretaría Educación Pública (SEP), crea el nuevo subsistema de Educación indígena, para poner en marcha métodos y contenidos educativos con enfoque en el manejo de la lengua materna para la castellanización de la población indígena y con ello una imperante diglosia (Pérez, 2004) que se preserva hasta nuestros días en el sistema educativo imponiendo el español, como lengua superior, sobre cualquier otra lengua o cultura.

Posteriormente, hasta el año 2000, tras movimientos de profesores indígenas, se fundaron escuelas normales indígenas interculturales para formar docentes de pueblos originarios en Chiapas, Oaxaca y Michoacán. En 2001 en respuesta a las movilizaciones magisteriales indígenas, se incorporó el enfoque intercultural en el Sistema Educativo Nacional (SEN), para formar maestros en zonas rurales e indígenas.

De forma paralela desde 1971 el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) se encargó de la educación básica de servicio comunitario en localidades rurales, dispersas y de difícil acceso geográfico, atiende desde entonces, población indígena y afrodescendiente. El programa diseñado por la UPN para formar docentes indígenas desde 1990, fue la LEPEPMI, inicialmente su propósito era que los maestros en servicio, obtuvieran el título y así profesionalizarlos. Por su parte, Velasco (2015, p. 100) advierte que los docentes de educación básica indígena, carecen de formación profesional, debido al abandono deliberado del Estado. La educación que se imparte es deficiente, porque se contrata temporalmente a bajo costo, los servicios de bachilleres bilingües habilitados como maestros. Mendoza indicó que en el ciclo escolar 2014-2015 carecen de estudios de licenciatura 32 mil 827, de los 58 mil 502 docentes de

educación indígena. Ante esta situación, muchos de ellos buscan formarse en la LEPEPMI que ofrece la UPN, no obstante, “[...] son insuficientes y poco pertinentes estos procesos de profesionalización, que desarrollan sin descarga de sus funciones docentes y muchos de ellos, no son profesores normalistas (Campo, 2015: 3; Mendoza, 2017 p. 154). La brecha de desigualdad entre la preparación de los profesores de origen indígena de los que no lo son, es evidente, debido a que el 68.67 % de los docentes de preescolar indígena carecen de estudios de licenciatura según datos referidos por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI, 2008 en Velasco 2015 p. 90-93).

Vaillant (2004, p. 4), señala que la situación socioeconómica de los maestros en Latinoamérica es uno de los principales problemas para su formación profesional y que las iniciativas son incipientes para revertirla. Según datos del INNE (2015) las estadísticas revelaban en ese periodo que 1,515,026 profesores indígenas trabajaban en condiciones de desigualdad, en regiones de difícil acceso geográfico, exponiéndose a factores de violencia e inseguridad, la falta de servicios mínimos, el desconocimiento de la lengua y los usos y costumbres de los habitantes de las comunidades donde llegan a impartir sus clases; en comparación con las condiciones en que laboran docentes de sectores de la población eminentemente urbana.

En un estudio de corte socio demográfico desde el análisis interseccional realizado por Echarri (2020) se pone en evidencia la manera en que la estratificación social, las desigualdades geográficas y la condición de habla indígena se intersectan de forma tal que colocan a las mujeres indígenas en situaciones de desigualdad estructural en al menos ocho de los diez, Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos en la Agenda 2030 por la ONU mujeres.

Es precisamente en el marco de las actuales políticas internacionales desarrolladas por la Organización de Naciones Unidas (ONU), en la Agenda Mundial de Desarrollo Sostenible con objetivos y metas a cumplir en el año 2030, donde surge la presente investigación. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4) del interés particular de este estudio, consiste en “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de

calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. De él se destaca la meta 4.5 que establece “eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad” (ONU, 2023).

Sin embargo, diversas investigaciones sobre educación indígena e intercultural (Bertely, 1998; Ascencio, 2011; Barriga, 2015) y reportes publicados desde la UNESCO (2019) afirman que los y las maestras indígenas carecen de preparación para prácticas en aulas multigrado y multilingües. Otros estudios realizados en los estados de Chiapas, Chihuahua, Guerrero y Oaxaca (Lucas y Cruz, 2018; Mayagoitia, 2011; Salgado, Keyser y Ruiz, 2011) explican que además de las difíciles condiciones económicas en que se lleva a cabo la práctica docente por la situación de pobreza en las regiones, la baja eficiencia terminal y la reducción de la matrícula debido a que los intereses de los estudiantes quedan oprimidos bajo relaciones de poder del conocimiento hegemónico sobre lo indígena. La experiencia de implementar la educación interculturalidad de parte de los estados en la región de América Latina se caracteriza por relacionar de la forma más básica y general posible el contacto e intercambio entre culturas, esto implica, “una interrelación entre personas, pero también en prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales que difieren, tanto en condiciones de igualdad o desigualdades” Guanoluisa, et al. (2024 p. 345, Ramírez y Cruz, 2019).

Locon (2023), en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) realizada en 2018, se señaló que se debe contribuir a desmontar los mecanismos generadores de racismo, discriminación y la intolerancia vigente en las sociedades latinoamericanas, que están presentes en la educación superior de todos los países de la región. Segato (2020) por su parte, afirma que en el discurso gubernamental latinoamericano la igualdad está situada desde la desigualdad de sus Estados nación racistas/clasistas, donde ser mestizo significa la blanquitud europea. Al respecto Urías (2014) afirma que coexistieron desde el proyecto de nación

mexicano, formas de exclusión y de discriminación social basados en criterios económicos, culturales y fisiológicos. Se ensalzó el mestizaje como uno de los símbolos fundadores de la nacionalidad y la sociedad se basó en una estructura de clase polarizada y desigual. De este modo el racismo se conserva actualmente en México, fundamentado en la desigualdad que entrelaza prejuicios raciales con marginación, cultural, social y económica. La investigación que aborde el análisis de tesis en la licenciatura para el medio indígena considerando la interseccionalidad, es incipiente. Este sucinto recuento histórico y de investigaciones, se puede observar que la diversidad de sesgos, carencias y desigualdades en la formación docente, son las principales particularidades de la formación profesional de los profesores, desde la fundación del Estado-nación mexicano.

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

Situada desde la perspectiva sociocultural, el concepto interseccionalidad se retomó de Crenshaw (1989), quien desde el ámbito de la jurisprudencia lo explica como sistema complejo de estructuras de opresión múltiples y simultáneas, que se manifiestan de manera específica en la vida de personas y grupos sociales. Retomar la perspectiva interseccional en este estudio permitió analizar cuestiones tanto estructurales como subjetivas para comprender la multiplicidad de factores sociales que intervienen en la desigualdad educativa a la que se enfrentan los y las docentes indígenas, al formarse profesionalmente.

El tratamiento analítico de las tesis consideró la perspectiva sociocultural del lenguaje, esto permitió recuperar las narrativas autobiográficas desde el enfoque de Appel (2005) quien advierte que el narrador como protagonista y dueño de su biografía, describe los personajes significativos y las tramas sociales compartidas con ellos. Evalúa experiencias personales en refuerzo de su identidad. El hilo conductor que liga acontecimientos externos y cambios internos, junto con los sedimentos de esta cadena de experiencias le permiten explicar su teoría personal sobre su propia vida.

El uso lingüístico escrito, como práctica social del lenguaje, que se caracteriza por ser una práctica habitual vinculada a tiempos y lugares particulares (Fairclough, 1992; Blommaert, 2005, citado en Moreno, 2016; Granja, 2003) estuvo presente en la selección de los fragmentos analíticos presentados en este documento. Así las tesis se consideraron textos producidos por docentes desde las prácticas cotidianas pertenecientes al ámbito de la institución; observan sus normas, especificidades y requerimientos.

Para analizar la desigualdad que enfrentan los docentes indígenas debido al sistema género/raza/clase y la manera en que la opresión actúa en cada esfera de su vida, fue necesario partir del análisis interseccional, término acuñado por Crenshaw (1989) y retomado por los feminismos negros. Desde la mirada de Collins y Bilge (2019, p. 78) “la interseccionalidad es un paradigma complejo y sutil, que nos recuerda, que la dominación no se reduce a un tipo fundamental y que las dominaciones colaboran para producir injusticia”. La Tabla 1 da cuenta² de la manera en que es concebida la interseccionalidad desde la mirada de los feminismos negros que explican la manera en que múltiples opresiones constriñen la vida de una persona o un grupo de personas. La teoría interseccional también ha sido retomada por los feminismos latinoamericanos que han vuelto a poner en debate el término raza ante la opacidad que le ha proveído el discurso gubernamental vacío sobre la igualdad que permea lo institucional y lo académico, sin que de facto las poblaciones indígenas y afrodescendientes de la región tengan acceso a una vida igualitaria.

² Tabla 1. Análisis interseccional: categorías, dominación y opresiones hegemónicas múltiples y simultáneas.

Tabla 1.

Categoría	Dominación hegemónica/privilegio social	Opresión hegemónica/desigualdad social
género	masculino	femenino
sexismo/androcentrismo	hombre	mujer
heterosexismo	heterosexual	LGTBQ+
racismo	blanca	todo lo no blanco
eurocentrismo	europeo	origen no europeo
estabilidad económica	rico-económicamente estable	pobre-económicamente inestable
capacitismo	mente/cuerpo normativo	mente/cuerpo capacidades divergentes
educación	título/grado académico	analfabeta
adultocentrismo	adulto	niñeces/adolescentes/ancianos
apariencia	atractiva	no atractiva
clasismo	clase alta	clase trabajadora
diglosia	lengua dominante	lengua discriminada
pronatismo	fértil	no fértil

Nota: Elaboración propia, fuente Morgan, (1996) y (CEPAL, 2016).

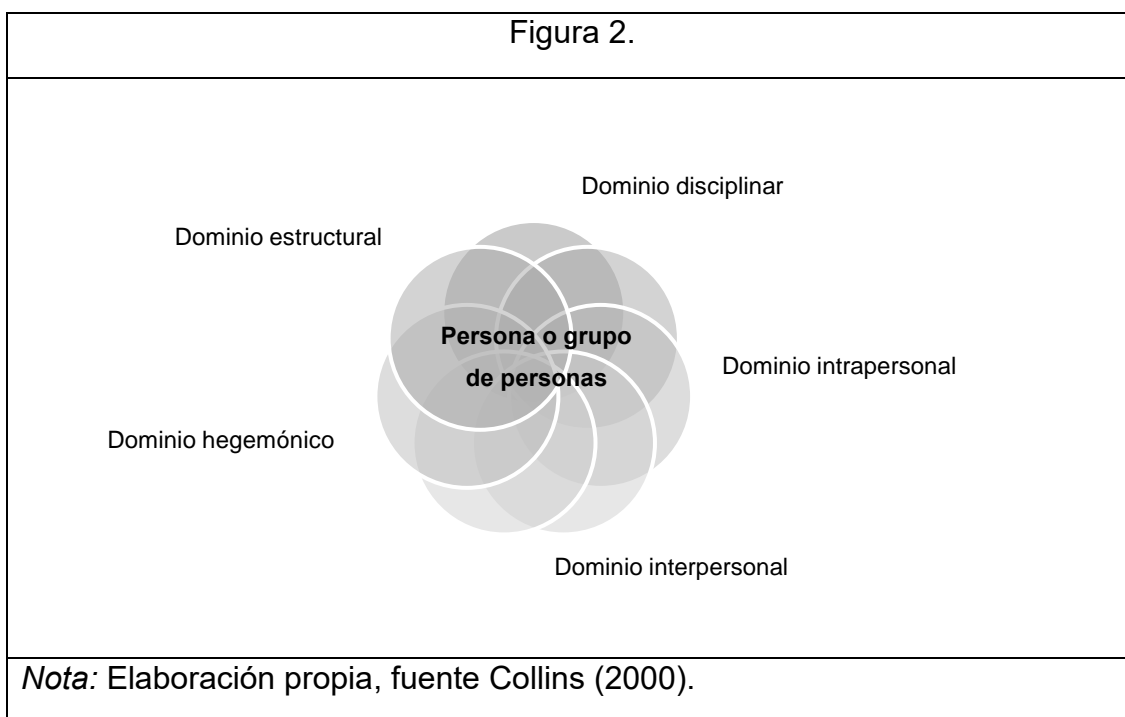
La Tabla 1 permite ubicar los diversos dominios y opresiones de acuerdo a las categorías de dominación hegemónica y/o privilegio social/ opresión/desigualdad estructural, que constriñen a una persona o grupo de personas y como posibilitan diferentes entrecruces o intersecciones de opresión. Las opresiones pueden ser múltiples y las condiciones de desigualdad actuar como formas de exclusiones simultáneas. Estableciendo relaciones de poder por ejemplo entre géneros donde lo masculino es superior a lo femenino, pero a su vez lo femenino si pertenece a la raza no blanca, a la clase trabajadora y habla una lengua discriminada, tiene condiciones de desigualdad, dominio y exclusión. En una suerte de anillos concéntricos que transitan de categorías de lo hegemónico ha diversos niveles y condiciones de lo no hegemónico, las condiciones de desigualdad, dominio y exclusión tienen características particulares en las vidas de personas de forma estructural.

Para generar la comprensión de la relación que existe entre los dominios o sistema de opresiones y la desigualdad estructural se retomó la matriz de dominios de Collins (2020). Esta herramienta logra “encapsular la universalidad de opresiones y la organización social global en la que se originan, desarrollan y retienen

intersectadas de manera históricamente específica y en diversas realidades locales” (Collins y Bilge, 2016, p.228).

Categorías de análisis

Con base en la matriz de dominios se tamizó cada uno de los fragmentos narrativos, a través de las cinco líneas analíticas convirtiéndolos en fragmentos analíticos (Fairclough, 1995). La Figura 2, da cuenta³ de esta reconfiguración metodológica.



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

³ Figura 2. Líneas analíticas basadas en la matriz de dominios.

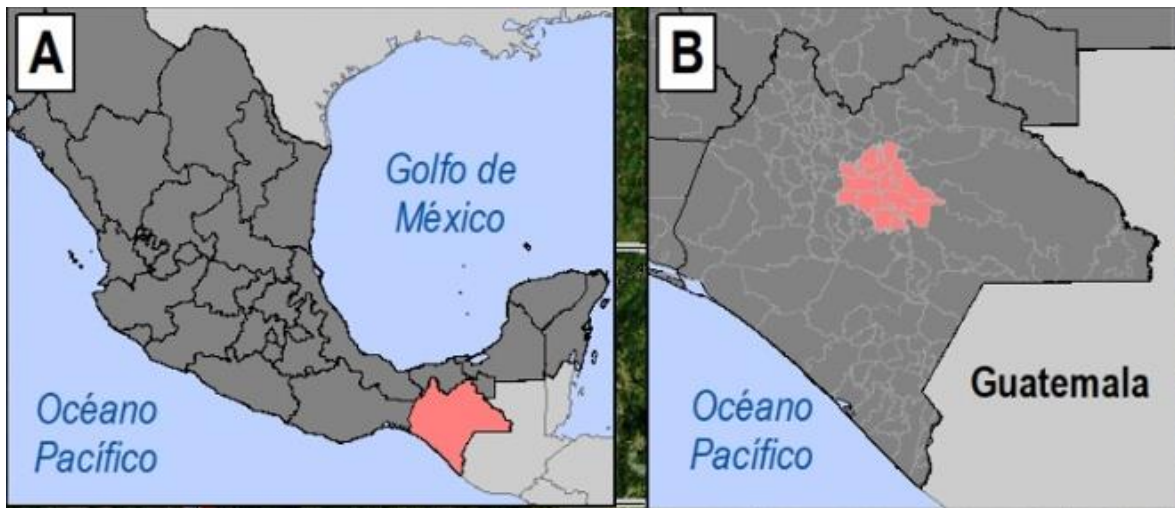
prejuicios. La línea interpersonal mostró las relaciones intersubjetivas que configuran la trayectoria vital de las personas y grupos.

Finalmente, el análisis de lo intrapersonal, refirió negociaciones que muestran los procesos internos que viven los docentes en cuanto a la toma de decisiones con respecto a las tácticas que desarrollan frente a la opresión.

Participantes, instrumentos de obtención de información, trabajo de campo y análisis de datos

El presente documento se desprende de una investigación posdoctoral más amplia, en la que se conformó y revisó, un corpus de 105 tesinas producidas por 32 hombres y 73 por mujeres, entre los años 2011 al 2021. Para ello se consultó el archivo de la biblioteca y los libros de actas de exámenes profesionales de la UPN en Tuxtla, Gutiérrez y en San Cristóbal de Las Casas en el Estado de Chiapas, México, en la Figura 3 se muestra⁴ la ubicación geográfica del contexto donde fue realizado este estudio, en la región Altos de Chiapas, al sur del país.

Figura 3.



Nota: Elaborado por Nicolás Vargas-Ramírez a partir de INEGI (2022); World Food Programme (2019).

⁴ Figura 3. Mapa de ubicación. A) Estado de Chiapas en México; B) Región Altos en Chiapas: región tseltal, tsotsil, tojol-ab'al y ch'ol.

En total el acervo revisado, estuvo conformado por 703 documentos de titulación, de los cuales 508 eran tesis y 105 tesinas. Para los fines de este documento se seleccionaron 6 tesinas. El criterio de selección se basó en la paridad de género. En cuanto a los instrumentos utilizados en la recogida y el análisis de información se crearon cuadros, tablas y fichas de registro para crear base de datos en el programa Excel para organizar y sistematizar los datos obtenidos. Además, las tesinas se catalogaron de forma digital en el gestor bibliográfico Mendeley.

De manera general las tesinas en su estructura presentan tres apartados, inician con la historia familiar y su trayecto en la escuela básica en el medio indígena, seguido de la descripción de la comunidad, datos sociodemográficos y fotografías que ilustran donde laboran. El último apartado aborda su trayecto profesional docente, sus reflexiones y experiencias al cursar la licenciatura. Debido a los fines de este documento y la brevedad del espacio, a continuación se presentan seis fragmentos autobiográficos, seleccionados de acuerdo a la paridad de género, de tres mujeres y de 3 hombres, en cada fragmento se hace una breve presentación de datos autobiográficos obtenidos en sus tesinas a modo de conocer un poco más sobre la persona-docente, a modo de contextualizar el breve pasaje de vida, aunque algunos de ellos revelan, no solo un instante de la trayectoria, algunos de ellos comparten elementos valiosos sobre las trayectorias personales, educativas y profesionales.

Resultados: Narrativas autobiográficas: tramas y trayectorias de la desigualdad interseccional

Sara Noemí López López, es de origen tsotsil, recibió educación en una escuela indígena multigrado, su maestro era tseltal no hablaba tsotsil y le daba clases en español. Las autoridades comunitarias estaban de acuerdo. Quería dejar la escuela porque no entendía, español, pero su mamá la convenció de continuar a pesar de los pocos recursos económicos la continuó a apoyando para que estudiara.

“En la primaria éramos 13 niños en un solo salón de todos los grados de primaria, el maestro hablaba solo en español. Cuando entré a la secundaria no sabía nada, pensé en retirarme de la escuela, también por las condiciones económicas de mi casa.

Pero mi mamá a pesar de tampoco hablar español me alentó a seguir, no quería que viviera como ella” (López, 2016, p.14).

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

“Al ingresar a la escuela de San Cristóbal tuve que mejorar mi expresión en español reprimiendo mi lengua materna tseltal. Recibí discriminación te llamaban indio pata rajada, fuera de la comunidad hablaba español y negaba ser tseltal, mi pueblo, mi comunidad” (Méndez, 2011, p. 21).

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

“La CONAFE durante el COVID nos capacitó con guías y libros de texto descontextualizados para atender 2 días a la semana a los 20 niños del grupo multigrado de primaria de 1ro. a 3ro. a mi cargo [...] los niños no entendían las actividades de la tarea y la escuela les era inútil, los padres optaron por llevárselos a trabajar al campo, me preocupé de que dejaran la escuela y volví cada semana a la comunidad” (Hernández, 2021, p. 22).

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

“La letra con sangre entra. La regla de madera siempre estaba a un lado del maestro como método de corrección cuando nos portábamos mal. Está bien tener disciplina, pero nunca golpearía a mis alumnos, no olvido todavía el miedo que daba el maestro y no quería entrar al salón” (Sántiz, 2013, p. 24).

Olga Lidia Cruz Morales, hablante de tseltal cursa la educación básica en escuela comunitaria en español. El estado cubre necesidades educativas con docentes indígenas sin preparación. Sin embargo, la docente carente de preparación profesional, imparte clases en todos los niveles de básica, sin contrato, ni prestaciones de ningún tipo. Cursar la educación superior en la UPN y obtener su título de docente significa para esta maestra una promesa de movilidad social.

“Dejé mi comunidad para cursar el bachillerato a pesar de no leer muy bien en español, al terminar ingresé a la CONAFE, esa fue mi gran oportunidad he dado clases en preescolar, primaria y secundaria. Ahora continuo mi formación en la UPN y espero tener contrato de maestra cuando termine.” (Cruz, 2021, p. 27).

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

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

Discusión

Existen derechos constitucionales con base en la igualdad de género e intercultural que aseguran a todas las personas nacidas en el territorio nacional mexicano. Además, el artículo tercero constitucional, establece que el estado garantizará educación de calidad y en su lengua a todos los niños, niñas y jóvenes pertenecientes a cualquier grupo originario y la Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia, fue establecida por el gobierno mexicano desde 2007. No obstante, los fragmentos analíticos presentados desde el análisis interseccional dan cuenta de la forma en que los derechos constitucionales distan de ser realidad para estos docentes. Desde las líneas analíticas hegemónicas, estructurales y disciplinares e interpersonales, ninguno recibió educación básica en

su primera lengua, por lo tanto, el derecho a la calidad e interculturalidad en sus clases desde la misma educación proporcionada por el Estado, les fue negada además de sufrir violencia psicológica y física frente a no hablar correctamente la lengua oficial. Las mujeres y las niñas carecen del acceso a una vida libre de violencia desde las prácticas socioculturales en la comunidad y en la escuela, además de tener empleos precarizados, carentes de preparación, violentando sus derechos humanos. Al seguir a Collins (2000, p. 228) las líneas analíticas que se desprenden de la matriz de dominios develan “la organización social global en la que se originan, desarrollan y retienen opresiones múltiples que confluyen al mismo tiempo. Se clarifican las desigualdades históricamente específicas y encapsula la universalidad de opresiones interseccionales en diversas realidades locales”.

En la línea disciplinar y hegemónica se observan prácticas escolares y docentes prohibitivas sobre el uso de su propia lengua, inclusive con el castigo físico, como muestra una de las narrativas. Desde lo interpersonal se confirma que lengua indígena vale menos que el español, en consecuencia, se esconde el origen indígena y se limita el desarrollo del aprendizaje -al enseñar contenidos en otra lengua-, causa del abandono escolar porque el estudiante piensa que no es capaz de aprender, porque la escuela para los estudiantes indígenas hace esfuerzos básicos para su atención (Guanoluisa, et al., 2024).

A continuación, desde las condiciones de desigualdad generadas por el sistema raza/género/clase se mostrará la interseccionalidad de opresiones encontradas en análisis de los fragmentos analíticos presentados, es importante señalar que en este ejercicio analítico se pretende mostrar las categorías género, clase, raza en espacios analíticos. Sin embargo, están interseccionados y son indivisibles, en este sentido las opresiones y desigualdades son múltiples y simultáneas.

El género

La línea analítica estructural da cuenta que las mujeres y las niñas en las comunidades indígenas no tienen acceso a las leyes que las protegen. En cuanto a lo disciplinar, la escuela como institución “educa” por medio del castigo corporal, que desde el poder masculino un maestro infringe sobre sus alumnos,

desconociendo los derechos de la niñez. En cuanto a la línea hegemónica se observa que lo femenino es inferior a lo masculino, en las asambleas comunitarias y en los espacios escolares las mujeres no tienen derechos frente a los hombres y se sabe que ellas no son buenas para la escuela, tienen otras obligaciones, como los cuidados. Desde lo intrapersonal, frente a las condiciones económicas precarias de las familias indígenas las niñas son las que corren más posibilidades de abandonar la escuela. Sin embargo, son las mujeres quienes lo impiden (Solís, 2021).

La clase

Desde lo estructural y disciplinar el Estado precariza la labor docente, cubre la educación indígena con docentes que han surgido del mismo subsistema educativo con carencias educativas que se continúan reproduciendo (Bourdieu y Passeron, 1981; Vaillant, 2004), además de la precarización de la labor docente sin prestaciones de ley ni salarios dignos (INNE, 2015). Lo hegemónico se ejerce durante la pandemia por COVID-19 cuando la SEP impone a los docentes y alumnos estrategias con el uso de la tecnología, agigantando la brecha tecnológica y las desigualdades educativas que conlleva, en desconocimiento de las condiciones de conectividad en las comunidades, en consecuencia, las familias retoman la posibilidad económica que el trabajo infantil ofrece en contraposición de lo inútil que les resulta la escuela.

La raza

Desde la línea estructural en todos los fragmentos analíticos presentados se observa cómo desde las políticas educativas las necesidades particulares de la educación indígena son desconocidas y una inminente diglosia impone el español como lengua dominante sobre cualquiera de las otras lenguas indígenas, tampoco se provee de materiales o libros de enseñanza adecuados (Pérez, 2004; Lucas y Cruz, 2018; Mayagoitia, 2011; Salgado, Keyser y Ruiz, 2011).

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

Desde esta línea analítica, lo intrapersonal permite observar en un primer momento lo que los docentes piensan de sí mismos. Para De Certeau (2020) las tácticas, son intentos para revertir la desigualdad desde las prácticas cotidianas, pequeños intersticios aprovechados por las personas para actuar sobre la opresión. Así los docentes en sus reflexiones personales nos permiten ver las estrategias que implementan para revertir la desigualdad que enfrentan.

En el caso de los hombres, para José Luis la táctica desarrollada fue la competencia lingüística en ambas lenguas de acuerdo al contexto cotidiano dónde se encuentra, en casa se comunica en su primera lengua y en la escuela en español. A pesar de la vergüenza que siente debido a la discriminación racial que sufre, logra utilizar la lengua dominante como medio de integración social. La disciplina y los valores se convierten para Sebastián en un referente positivo en la vida del docente, a pesar del miedo no abandona la escuela y no replica la violencia como método disciplinar en su práctica docente. Alfredo a pesar de las normativas socioculturales aprendidas en la infancia, genera formas de convivencia a favor de la igualdad de género en la comunidad a través de su práctica en el aula.

En cuanto a las mujeres; Sara Noemí al estar inserta en un sistema que no le enseña en su lengua, cree que no tiene la capacidad intelectual para aprender, además sus condiciones económicas la orillan a dejar la escuela; sin embargo, contar con el apoyo de su madre la hace cambiar de opinión y evita que abandone sus estudios. Carmela consciente de las necesidades de las familias y lo poco cercanos que son las estrategias que desde la escuela se promueven, implementa la táctica de visitar casa por casa a sus alumnos para que no abandonen la escuela. Olga Lidia bajo la promesa de movilidad social al terminar la educación superior, continúa estudiando a pesar de carecer de contrato y condiciones laborales dignas, ha cubierto todos los niveles de educación básica, con los escasos conocimientos que posee por ello su necesidad de continuar preparándose tras el sueño de obtener estabilidad profesional y económica.

Los fragmentos autobiografías docentes compartidos en este documento son solo una muestra de los procesos que desde el análisis interseccional se pueden

observar como hilo fino en la línea analítica intrapersonal. En el caso de Alfredo, a pesar de que las prácticas socioculturales en la comunidad Ch'ol a la que pertenece, inclusive las enseñanzas de su padre sobre el rol de las mujeres en la comunidad y su minusvalía, él desde el espacio intrapersonal no comparte esa visión y desde la práctica docente genera trato igualitario en su aula en espera de transformar la realidad de sus alumnas y alumnos. También desde el espacio intrapersonal Carmela decide poner en riesgo su propia salud y continuar viajando a la comunidad para que sus estudiantes no dejaran la escuela, su compromiso profesional vislumbra en la educación una oportunidad para niños y niñas. La mayoría de estos docentes indígenas son bilingües, han desarrollado habilidades comunicativas a veces en más de dos lenguas mayenses debido a la movilidad laboral, teniendo que impartir clases con grupos hablantes de otras lenguas diferentes a la suya, además del español. El multilingüismo es una de sus habilidades comunicativas que les ha permitido, cursar la escuela en la lengua oficial pero también continuar comunicándose en su primera lengua en diversos contextos.

Desde la línea analítica intrapersonal, todas las tácticas que desde las prácticas cotidianas ponen en juego para revertir la desigualdad (De Certeau, 2020) son conocimientos que ellas y ellos mismos desconocen. La articulación de cada nivel de dominio, desde lo hegemónico, lo estructural, lo hegemónico, lo interpersonal se interseccionan de tal modo sobre la persona o grupo de personas que no son capaces de reflexionar qué prácticas desde lo cotidiano ponen en juego para revertir los efectos de la desigualdad. Si cada uno de estas personas fuera capaz de reconocer el potencial que posee al ser bilingüe, en lugar de sentirse avergonzado por pertenecer a un grupo indígena y ser hablante maya, pero también de español. Si un maestro pudiera reconocer que su postura ante los roles de género lo coloca como una persona que se cuestiona sus propios privilegios masculinos y con ello rompe el pacto patriarcal en transformación de otras formas de masculinidad igualitaria.

El conocimiento que brinda sobre ellos mismos, es en sí mismo una herramienta para que estos hombres y mujeres de origen indígena se reconozcan como sujetos

políticos y retomen ya no de manera aislada estas tácticas desde lo cotidiano como un recurso de sobrevivencia, sino como formas colectivas de reivindicación de sus derechos humanos y de este modo establezcan acciones políticas desde su devenir docente para la transformación de la desigualdad y los dominios interseccionales.

Conclusiones

A pesar de lo limitativo que pudiera considerarse el análisis documental de tesis y tesinas, debido a la carencia de un interlocutor para profundizar en las narrativas autobiográficas y lo incipiente que ha sido el desarrollo de este tipo de estudios hasta ahora en la investigación educativa; el acercamiento analítico realizado a las narrativas autobiográficas, rebasa las interpretaciones documentales y desde lo que los propios docentes indígenas escribieron sobre sí, a través de sus narraciones, permitieron observar, en una suerte de anillos concéntricos indivisibles, cómo actúan el sistema raza/género/clase y la matriz de dominios sobre sus vidas a lo largo de sus tramas y trayectos formativos.

Retomar la perspectiva del análisis interseccional posibilitó tamizar las narrativas autobiográficas de hombres y mujeres, contenidas en las tesinas seleccionadas y develar las opresiones y dominaciones que enmarcan sus tramas educativas y trayectorias formativas. El análisis interseccional mostró cómo el sistema raza/clase/género actúa de forma indivisible en todos los fragmentos narrativos autobiográficos presentados en este estudio. Se observan las condiciones desiguales por cuestiones de racismo y clase por ser indígenas en situación precaria y la condición de opresión de las mujeres en cuanto a los roles de género impuestos desde lo social y comunitario las coloca por debajo de la condición de los hombres, en cuanto a su actuación como persona o el lugar que ocupan frente a lo masculino. En este sentido, Locon (2023, p.6) enfatiza “si bien sus derechos de los pueblos indígenas son reconocidos en numerosos instrumentos internacionales y en la mayoría de las constituciones nacionales, existe un alarmante déficit en el disfrute efectivo de los mismos y mucho menos en el caso de las mujeres indígenas”.

Los fragmentos analíticos mostraron las desigualdades interseccionales y de forma particular, línea analítica intrapersonal reveló tácticas que desde las prácticas

intentan revertir las desigualdades. Los conocimientos generados son insumos para la mejora del diseño de planes y programas de formación del profesorado indígena, desde el análisis interseccional; en búsqueda de esfuerzos y voluntades políticas de largo aliento que desarticulen los mecanismos del sistema actual que provoca la desigualdad estructural en todos los ámbitos de la vida, no solo en lo educativo.

Recomendaciones

Los hallazgos de este estudio develan la urgencia de reconocer las condiciones de desigualdad y las necesidades formativas de estos docentes, al develar la complejidad de las opresiones y dominios del sistema raza/género/clase. Considerar estas narrativas como datos relevantes para fortalecer el diseño de programas de formación docente para el medio indígena, representa una urgencia educativa nacional inaplazable desde la perspectiva de género y los derechos humanos. Ojalá que las tácticas que desde las prácticas cotidianas se muestran en este documento, lleguen a manos de más profesores indígenas y puedan convertirse en una herramienta de transformación de ellos mismos como sujetos políticos, que exijan y ejerzan con cada vez más fuerza su derecho a la educación intercultural, a una vida libre de violencia en un país donde ser indígena, pobre y mujer te coloca en situación de desventaja estructural que impide el desarrollo pleno de las mujeres, adolescentes y niñas.

Referencias

- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. Cuadernos de Discusión 17. Secretaría de Educación Pública.
- Appel, M. (2005). La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. *Qualitative Social Research*. Volumen 6. No. 2. Art. 16. 34-49.
- Ascencio, G. (2011). ¿Educación intercultural, escuela con calidad y equidad? *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6(12),2-4. [02/05/ 2022]. ISSN: 1870-4115. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90621701001>

- Barriga, R. (2018). De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, paradojas y testimonios. Secretaría de Educación Pública.
- Bertely, M. (1998). "Educación indígena del siglo XX en México". En Latapí P. (Coord.) Un siglo de educación en México. T. II, CONACULTA. FCE. pp. 74 - 110.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1981). La reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo. Fontamara.
- Campo, L. (2015). La formación en la experiencia de los estudiantes-maestros de la LEPEPMI '90 de la UPN unidad 201, Oaxaca. COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2741.pdf>
- CEPAL (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina*. División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Chile.
- Collins, P. y Bilge, S. (2016). Interseccionalidad. Morata.
- Collins, P. (2000). Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment. Routledge.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. The University of Chicago Legal Forum, 140:139-167.
- Cruz, O. (2021). Una experiencia formativa y docente en el medio indígena. Tesina de licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional.
- De Certeau, M. (2000). La invención de lo cotidiano: artes de hacer Volumen I. Universidad Iberoamericana.
- Didou, S. y Remedi, E. (20082). De la pasión a la profesión: investigación científica y desarrollo en México. UNESCO.
- Echarri, C. (2020). Interseccionalidad de las desigualdades de género en México. Un análisis para el seguimiento de los ODS. Organización de las Naciones Unidas.
- Fairclough, N. (1992). Discourse and social change. Cambridge. Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). Critical discourse analysis. The critical study of language. Longman.

- Gómez, A. (2018). Mi experiencia docente. Una trayectoria formativa en comunidad y escuela indígena. Tesina de licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional.
- Guanoluisa, G., Bedoya, M., Neto, D. & Terrero, J. (2024). Experiencias de la educación superior intercultural en América Latina. *Enfermería Investiga*. 9(1), 66–76. <https://doi.org/10.31243/ei.uta.v9i1.2288.2024>
- Granja, J. (2003). Análisis conceptual del discurso: lineamientos para una perspectiva emergente. En Granja, J. *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*. Plaza y Valdés.
- Hernández, C. (2021). Mi experiencia docente y trayectoria formativa en educación preescolar. Tesina de licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional.
- INEGI. (2020). Cuéntame. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=07>
- INEGI. (2022). Marco Geoestadístico, diciembre 2022. <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=889463770541>
- INNE. (2015). Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente. Instituto Nacional para la Evaluación Educativa.
- Lucas, L. y Cruz, M. (2018). Diagnóstico de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) Plan '90 en la UPN 201 Oaxaca. Los desafíos de la educación. Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales. <https://www.comecso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/article/view/1971>
- Locon, D. (2023). Educación Superior y Pueblos indígenas. El reconocimiento étnico como política institucional. Unesco. <https://www.iesalc.unesco.org/2023/08/04/educacion-superior-y-pueblos-indigenas-el-reconocimiento-etnico-como-politica-institucional/>
- López, S. (2016). Mi trayecto educativo y formativo. Una experiencia docente en comunidad indígena. Tesina de licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional.
- Mayagoitia, E. (2011). Educación en el medio indígena de Chihuahua. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*. Vol. 2. núm. 2. abril-septiembre. pp. 33-41 Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C. <https://www.redalyc.org/pdf/5216/521652340005.pdf>

- Méndez, J. (2011). Mi trayectoria y ejercicio docente en el medio indígena intercultural. Tesina de licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional.
- Moreno, E. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Zona Próxima* (25), 129-148. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85350504010.pdf>
- Morgan, K. (1996). Describing the Emperor's New Clothes Three Myths of Educational (In)Equality Gender Question in Education. En: Diller, Ann. (Coord.) *The gender question in education: theory, pedagogy, and politics*. Boulder. Colo. Westview Press. 10-28.
- ONU (2023). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Pérez, M. (2004). Relatos sobre el uso de la lengua Tseltal y español: Caminos lingüísticos de un grupo de docentes de Chiapas. Tesis de Maestría. México. Centro de Investigaciones y estudios superiores en Antropología Social.
- Pérez, M. (2004). Relatos sobre el uso de la lengua Tseltal y español: Caminos lingüísticos de un grupo de docentes de Chiapas. Tesis de Maestría. México. Centro de Investigaciones y estudios superiores en Antropología Social.
- Ramírez, C. y Cruz, T. (2019). Emociones y subjetividades juveniles en torno a la experiencia en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. XVII, núm. 1, México, pp. 168-186. ISSN: 1665-8027. DOI: <http://dx.doi.org/10.29043/liminar.v17i1.653>
- Sántiz, S. (2013). Mi formación y trayectoria docente en la educación indígena. Tesina de licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional.
- Salgado, R., Keyser, U. y Ruiz, G. (2018). Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. *Sinéctica*. (50) [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-003)
- Segato, R. (2020). Nombrar el género y la raza. Facultad libre. https://youtu.be/qWsYuSWX_WU
- Solís, A. (2021). Mujeres docentes, formación profesional y condición laboral. Análisis interseccional en la Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de doctorado. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de estudios Superiores de México y Centroamérica, Universidad de Alicante.

Solís, A. (2024), Nociones, conceptos y preocupaciones del profesorado bilingüe en Chiapas. Una aproximación desde la perspectiva de género.

Revista Pueblos y fronteras digital, 19, pp. 1-31.
DOI:<https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2024.v19.695>

UNESCO (2019). Conocimientos indígenas. Hacia un diálogo de saberes. Segundo informe y políticas educativas en América Latina. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367168>

UNESCO (2019a). Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros. Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo. Objetivos de desarrollo sostenible. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/265996s.pdf>

Urías, B. (2014). El racismo y el clasismo: dos formas de discriminación en el México contemporáneo. Revista Utopía. 6-9 No. 20. UNAM.

Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. PREAL. Serie Documentos No 31. Diciembre. PREAL.

Velasco, S. (2015). La escolaridad de los docentes indígenas de México (Un recuento de los datos a finales de la primera década del siglo XXI). Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 37, núm. 2, julio-diciembre, pp. 84-102 <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457544924006.pdf>

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

Declaración conflicto de intereses

Si bien el actual escrito se desprende de una investigación más amplia realizada durante una estancia posdoctoral y de la cual existe publicado un artículo en la Revista Pueblos y fronteras digital ubicado en: <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2024.v19.695> no existe conflicto de intereses, si bien ambos manuscritos se enmarcan en la investigación posdoctoral, debido a que los hallazgos en este no se habían reportado en el artículo publicado.

Este preprint fue presentado bajo las siguientes condiciones:

- Los autores declaran que son conscientes de que son los únicos responsables del contenido del preprint y que el depósito en SciELO Preprints no significa ningún compromiso por parte de SciELO, excepto su preservación y difusión.
- Los autores declaran que se obtuvieron los términos necesarios del consentimiento libre e informado de los participantes o pacientes en la investigación y se describen en el manuscrito, cuando corresponde.
- Los autores declaran que la preparación del manuscrito siguió las normas éticas de comunicación científica.
- Los autores declaran que los datos, las aplicaciones y otros contenidos subyacentes al manuscrito están referenciados.
- El manuscrito depositado está en formato PDF.
- Los autores declaran que la investigación que dio origen al manuscrito siguió buenas prácticas éticas y que las aprobaciones necesarias de los comités de ética de investigación, cuando corresponda, se describen en el manuscrito.
- Los autores declaran que una vez que un manuscrito es postado en el servidor SciELO Preprints, sólo puede ser retirado mediante solicitud a la Secretaría Editorial deSciELO Preprints, que publicará un aviso de retracción en su lugar.
- Los autores aceptan que el manuscrito aprobado esté disponible bajo licencia [Creative Commons CC-BY](#).
- El autor que presenta el manuscrito declara que las contribuciones de todos los autores y la declaración de conflicto de intereses se incluyen explícitamente y en secciones específicas del manuscrito.
- Los autores declaran que el manuscrito no fue depositado y/o previamente puesto a disposición en otro servidor de preprints o publicado en una revista.
- Si el manuscrito está siendo evaluado o siendo preparando para su publicación pero aún no ha sido publicado por una revista, los autores declaran que han recibido autorización de la revista para hacer este depósito.
- El autor que envía el manuscrito declara que todos los autores del mismo están de acuerdo con el envío a SciELO Preprints.