

LA MASCULINIDAD DOCENTE INDÍGENA EN UN SALÓN DE CLASES EN HIDALGO

Graciela Amira Medecigo Shej,
Gustavo Adolfo Hernández Cerecedo
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Resumen

El objeto de estudio consiste en hacer visible la masculinidad indígena docente en una escuela primaria en el estado de Hidalgo en México. Es un tema de educación para la ciudadanía y la paz en PRONACES de seguridad humana (movilidad y violencia) es una tarea transversal, atemporal, multidisciplinaria, y, sobre todo, necesaria. En este trabajo se identifican las representaciones sociales de los indígenas en contextos educativos, la docencia indígena en México y el Salón de clases indígena de educación básica.

Palabras clave: docencia, indígena, masculinidad, representaciones sociales, discurso

Abstract

The aim of this research is to make visible indigenous masculinity at teaching in a primary. It is a topic of education for citizenship and peace in PRONACES of human security (mobility and violence) is a transversal, timeless, multidisciplinary, and, above all, necessary task. This work identifies the social representations of indigenous people in educational contexts, indigenous teaching in Mexico and the indigenous basic education classroom.

Keywords: teaching, indigenous, masculinity, social representations, discourse

Introducción

En el mundo y en México, el género es un tema que en las personas resuena vigentemente para numerosos contextos sociales. Clasificar y designar tareas por género ha sido considerado, y hasta normalizado en muchas instituciones sociales bajo las prácticas y normas dentro de un sistema político, educativo y social que conllevan a (re)producir una violencia sistemática binaria. En el contexto educativo, y dando precisión en el entorno áulico, la misma asignación de profesores titulares por grado, dentro de la educación básica, dicho contexto se ve afectado para el personal docente.

La representación social de la entidad del docente masculino indígena aún puede verse mermada por estratos sociales que no sólo son originados desde las representaciones sociales locales sobre el género, sino también nacionales, internacionales atravesando otras representaciones sociales que mutan a través de generaciones y culturas. En sentido inverso, esa merma que la identifica es recientemente erradicada gracias a otros estudios que parten de analizar el género, paradójicamente, como reconstrucción social a partir de otros estudios de género (Díaz Cervantes, 2023). Por ende, es en el contexto educativo que cabría la relevancia de abordar este problema desde el fenómeno de hacerlo un problema sociológico: los docentes masculinos, actualmente, son estereotipados bajo un juicio social como abusadores sexuales, o violentadores en el entorno educativo, y más sobre el nivel básico de educación afectando su labor como docentes de cualquier nivel educativo por el hecho de

prácticas violentas desde su género, y afectando así, su entorno y la identidad que construyen otros alrededor de él (Cappi Manzini, *et al.*, 2018).

En consecuencia, en una sociedad indígena moderna, en México, y en un nivel básico, el personal docente masculino debe ser analizado bajo su representación social de esta percepción promedio para el enfoque de representación idónea de la sociedad (Baronnet y Morales-Gonzalez, 2018). Sin embargo, en México, el sistema de educación pública aún tiene carencias con este objetivo puesto que, aun hoy, se encuentran percepciones que segregan a estas personas que se identifican o se asumen como indígenas, sumados a otros factores para estudiarlos: el acceso voluntario a ser entrevistados para estos fines. Ni hablarle su barrera lingüística contra el currículo nacional de la SEP, o del camino arduo que representa construir una identidad en diversos contextos. Inclusive, la actividad docente en sí.

A saber, el sector indígena es uno de los sectores sociales en México que continúa siendo marginado y estructuradamente en muchos contextos educativos donde su aprendizaje, interacción, evaluación e involucramiento que menoscaba la imagen social de esta comunidad social en México (Didou Aupetit, 2014).

Por lo que la bondad de este trabajo consiste en realizar un diagnóstico para identificar ¿cómo es la representación social de la masculinidad indígena docente en la autopercepción entre profesores masculinos de educación básica y desde la percepción de un alumnado indígena dentro un salón clases? en una escuela en el municipio del estado de Hidalgo en México.

Las representaciones sociales que versan sobre la docencia en niveles básicos son más severas en el discurso. Hablando desde la brecha de género entre el personal docente de educación básica, se entendería cuál es el género que ha sufrido más abusos dentro de un sistema monopolizado a través de los años; la reproducción de las representaciones sociales se sigue (re)produciendo a través de las generaciones. El salón de clases es el entorno ideal para que se formen

representaciones sociales de esta entidad social y cultural. Por ende, analizarlas desde el discurso de los docentes masculinos indígenas y desde el alumnado indígena que comparte el mismo espacio áulico que él, puede ayudar a comprender y explicar estigmas sobre la percepción del docente masculino que se asocia negativamente en varios contextos sociales. De la misma forma, se espera aclarar cómo se construye la autopercepción del docente masculino indígena desde el discurso entre los docentes.

Por otro lado, el alumnado de educación básica indígena es una parte de la sociedad mexicana cuya cultura evoca representaciones sociales hacia esta entidad a través de las relaciones sociales día a día con los entornos comunicativos: familia, amigos, vecinos, compañeros de trabajo. La construcción de las representaciones sociales sería entonces un compendio en constante cambio donde varios actores están implicados en su construcción; la modificación reflejaría una percepción social colectiva alrededor de los niños hacia el docente masculino indígena. En dos niveles, la representación social de dicha entidad se vería complementada desde el análisis de la percepción y de la autopercepción.

Con base en la historia y la comprensión de la autopercepción del docente masculino, se entendería el porqué de las estrategias discursivas y comunicativas en el entorno educativo del salón de clases frente al alumnado indígena. Relacionar una percepción identitaria y justificarla discursivamente competiría a comprender el enfoque de autopercepción hacia esta entidad social en el entorno educativo.

Desde esta perspectiva, el alumnado de nivel básico indígena (re)produce no sólo los conocimientos de las materias, sino que incluso (re)produce las formas diferentes de violencia institucionales y estructuradas que son rodean a la representación social de la masculinidad indígena y su correlación con el entorno educativo sostenido entre ambos sujetos de forma fortuita; se percibiría un discurso cuyas representaciones sociales afecten a entidad indígena que recae sobre ellos a temprana edad.

Además, dentro de los problemas más comunes en la sociedad moderna, el saber

qué decir y cómo decirlo, ha resultado mucho más delicado y sensible que en otras épocas. Intercambiar comunicativa y discursivamente entre los implicados dentro los contextos educativos representa un ejemplo a escala de este conflicto. Por ende, si día a día se comparte una visión peligrosa de la entidad de un docente masculino indígena cuya representación social sea negativa en su mayoría, desde este contexto y enfoque, el proceso de comunicación y el desarrollo discursivo, así como la práctica docente del día a día entre el profesorado y el alumnado, en cualquiera de sus niveles, representa la importancia de estudiar y proponer soluciones a dicho dilema.

Aunado a lo anterior, recientes estudios sobre las representaciones sociales sobre el género, y en contextos educativos (Castaing, 2020), mencionan, que existen temas involucrados en cada sociedad que detonan un conflicto entre los implicados puesto que la intersubjetividad y comprensión tanto de simbolismos culturales, circunstancias sociales, y sumados en ocasiones hasta a quien emite el mensaje, agrava con frecuencia el posible conflicto que se desarrolla en ese contexto comunicativo y discursivo. Las representaciones sociales en personas asumidas socialmente como indígenas es uno de ellos.

Si bien es un tema social que inquieta también afecta a entornos educativos donde principalmente el profesorado es quien está a cargo de educar a los futuros integrantes de la sociedad con lo que conoce y lo que sabe, el enseñar de nuevo estos problemas sociales a través de la comunicación y discurso, dentro de un salón, incurre en (re)producir prácticas violentas y representaciones sociales: ¿Qué pasaría si se aborda desde la perspectiva de género este problema sociológico desde lo discursivo y comunicativo en una investigación innovadora para la sociedad mexicana cuya representación social de la masculinidad se analiza con la percepción entre el alumnado indígena, y la autopercepción identitaria entre los docentes masculinos.

En síntesis, queremos generar una aclaración a la problemática de reproducción de la representación social negativa. Dentro de los componentes que yacen en la mencionada (re)producción de la

representación social indígena masculina negativa, el género es un factor que permite permear generacional y transversalmente dicho efecto en la población indígena. El proceso de identidad indígena es un fenómeno social que es ejecutado desde varias perspectivas sociales, culturales, políticas, lingüísticas, y, educativas (Baronnet & Morales González, 2018). Es por eso, que el rol docente masculino es una labor considerada sensible en el enfoque de su ejecución de actividades que contemplan la figura de rol, guía, y otras figuras asociadas a identidades primarias para alumnos de edades cortas (Díaz Cervantes, 2023).

Representaciones sociales de los indígenas en contextos educativos de México

En varios estados de la República mexicana, se encuentra aún vigente una imagen social y política que fomenta la importancia de hacer diferente el trato, el acceso y cualquier tipo de relación con dichos individuos conforme ha pasado el tiempo en políticas de gobierno (SEGUIN, 2002). Internacionalmente, México ha sido estudiado en el aspecto educativo indígena a raíz de la comparación de los sistemas educativos públicos con otros países en Latinoamérica que posean comunidades indígenas (SEGUIN, 2002; Martín Alcaraz & Escalante Fernández, 2017).

Según el reporte de estadístico en el comunicado de prensa número 430/22 de INEGI, respecto a pueblos indígenas, en México, existen 23.2 millones de personas de tres y años y más, que se autoidentifican como indígenas (INEGI, 2022); 19.4% de la población total de ese rango de edad. La cantidad de población indígena reportada en México destaca y resalta un sector fundamental que compone a su entidad como un país con riqueza multicultural variada, amplia, y hasta con presencia vigente aún desde su origen, pero en su identidad se (re)integran criterios, juicios, prácticas e ideas a partir de lo que entiende, se siente, se comprende en el ejercicio cotidiano de interacción social, educativo y cultural como parte de un todo en este país. Paralelamente, en el contexto educativo,

yendo a una macroescala, en Latinoamérica se ha observado historiográficamente que las comunidades indígenas son asociadas al sector político y educativo “privado” (Arán Sánchez & Magón, 2020) donde se prestan a conseguir una folklorización de las culturas indígenas respecto a una recategorización conveniente a las políticas públicas y educativas de un país y desprestigiando más las representaciones sociales en forma directa hacia ellos mismos puesto que lucran con su identidad: *imagen, cultura, costumbres, tradiciones, vestimenta, lengua* (Arán Sánchez & Magón, 2020).

En ese sentido, la UNESCO, organismo internacional descentralizado de cualquier gobierno, y derivado de la ONU, tiene como tarea primordial en el mundo contribuir a resguardar la paz, y la seguridad fomentando la cooperación en rubros como la educación, ciencias, cultura, comunicación e información (UNESCO, 2020). En el 2019, este organismo lanzó un brochure informativo respecto a los objetivos que son aunados con sus objetivos respecto a las comunidades indígenas:

Orienta la labor de la Organización en todos los ámbitos de su mandato que impliquen o sean pertinentes para los pueblos indígenas y presenten posibles ventajas o riesgos para ellos. Ello garantiza que las políticas, la planificación, la programación y las adopciones de la Organización apoyen a la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. (UNESCO, 2019, p.5).

En ese sentido, la UNESCO rescata la importancia y el cuidado de reasignar política, social, cultural, y educativamente a las comunidades indígenas de todo Latinoamérica sin deslegitimizar los avances y avances en materia de política de cada país para dichas comunidades. Regresando a México, este tipo de enfoque se ha tratado de cambiar con el paso de los años en la gestión gubernamental donde las comunidades indígenas han sufrido de esta folklorización a expensas de dos visiones de intereses de poder: *el político y el social* (INEE, 2017). Es así como, en 2011, en la XI edición del Congreso Mexicano de Innovación para la Educación (COMIE), se hubo un estado un estado del conocimiento sobre la educación

indígena. En 1925, se inauguró la Primera Casa del Estudiante Indígena con el fin de crear jóvenes indígenas agentes de cambio en el sistema educativo, aunque, desafortunadamente, no tuvo éxito el propósito puesto que los estudiantes indígenas emigraban de sus comunidades para jamás volver (Martínez Buenabad, 2011).

De la misma forma, Ponce Valdez y Quintero López (2024), exponen que la segregación por hacer diferente la educación para ellos ha sido una práctica constante desde el siglo XVII donde la iglesia convergía hacia ellos de manera negativa puesto que era analfabetas y sus lenguas eran apostatas a las misiones de educación para la etapa de colonización (Ponce Valdez & Quintero López, 2024).

Por lo tanto, esta percepción de iletrado y analfabeta si bien ya no es la misma actualmente en México en comparación con aquel siglo, aún es vigente el desafío en ambas perspectivas de ejecución cambios para este contexto. El INNE (2017), expuso una información donde diversas vicisitudes atraviesan al alumnado indígena de México; la barrera de acceso lingüístico en los manuales de educación básica, el presupuesto que se tiene para la edificación de nuevos espacios escolares de educación básica, así como el personal docente capacitado para abordar los temas del currículo nacional por etapas del sistema educativo mexicano [NEM; Nueva Escuela Mexicana] en su idioma indígena, así como otros factores importantes que ponen en desventaja a las comunidades rurales indígenas: infraestructura del aula, mobiliario escolar, seguridad comunitaria, instalaciones dignas en servicios sanitarios. A saber, de la información del alumnado indígena, corresponde a que la asistencia de niñas, niños y adolescentes (NNA) indígenas a los servicios de educación indica que del promedio nacional del 99% corresponde un 97.6% de población de 6 a 11 años NNA y de 12 a 14 años el 87.4% de un total de 94.3% del promedio nacional y en la edad de 15 a 17 años solo el 58.6% son NNA indígenas en comparación con el promedio nacional del 75% (INEE, 2017), es decir la asistencia juega un papel importante en el análisis de población indígena en la

educación básica de México. En dicho reporte, los Niños, Niñas y Adolescentes indígenas se perciben como alumnos de bajo rendimiento en los que respecta al desempeño esperado por el sistema de educación pública (SEP) de su nación en los ejes transversales de educación vigentes en el currículo educativo (INEE, 2017). Inclusive todavía en el sentido de haber desarrollado desde hace mas 50 años las escuelas bilingües indígenas para evitar el resultado de la deserción escolar indígena (Ponce Valdez & Quintero López, 2024). Finalmente, sí se ha hecho cambios localmente en diversos estados de México, pero aún siguen faltando cambios a nivel federal que contemplen la multidiversidad indígena en México. Es necesario destacar que en reformas políticas educativas, anivel Latinoamérica, México es el principal país que hace constantemente cambios a favor de preservar y cumplir lo que la UNESCO prescribe como patrimonio inmaterial de la humanidad en lo que indigenismo e indígena sustenta (INEE, 2017).

Representaciones sociales de la docencia indígena en México

Concerniente a la docencia indígena en México, Ponce Valdez y Quintero López (2024) mencionan que la educación mexicana actualmente, presenta una visión etnocentrista desde la incursión de la población mexicana mestiza en las aulas escolares y su legítima difusión en los sistemas de educación pública provocando aún efectos como el rezago, la deserción escolar y la marginación social. Dichos efectos son parte de las representaciones sociales de los indígenas que aún interfieren con los progresos de comunidades indígenas en el mundo, en Latinoamérica y en México (Jiménez-Naranjo & Mendoza-Zuany, 2016).

Aunado a lo anterior, estas dos autoras (Jiménez-Naranjo & Mendoza-Zuany) señalan que el 1978, la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) [previamente Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena]. Se creó un singular contexto de reivindicaciones sociales y educativas

promovidas por organizaciones profesionales indígenas, sociales y académicas para reestructurar las normas, la supervisión y evaluación del sistema educativo bilingüe bicultural [intercultural desde 1990]. Con esta creación se intencionó la abolición de esa percepción de exclusión social; se apostó también a la integración y asimilación de los indígenas por parte del Estado: exigido por organizaciones y profesionistas indígenas, científicos sociales y declaraciones de organismos internacionales (Jiménez-Naranjo & Mendoza-Zuany, 2016, p. 62)

Por ende, en dichas poblaciones sociales con condiciones educativas diferentes a las de la mayoría de la población mexicana, y/o, de aquellos que no son indígenas, convergen entre ellos diversas situaciones que son menesteres de materia pública, de organismos internacionales como la UNESCO, y paradójica y actualmente, convergen como objeto de admiración para otras naciones y culturales que muestran su aprecio e interés por su avivar cualquier operación que gestione su permanencia, legitime su existencia y valide su identidad social: sus lenguas, tradiciones, costumbres, así como otros factores y simbolismos que emanen de ejercicios y contextos sociales principalmente: una folklorización extranjera sustentada.

En este tenor, la representación de la educación indígena ha sufrido cambios en su atención administrativa, burocrática, lingüística, cultural y hasta social (Jiménez-Naranjo & Mendoza-Zuany, 2016). Dichas percepciones se obtuvieron en el estudio de estas doctoras de la siguiente forma:

Para la recolección de datos se consideraron: 1) métodos clásicos de la investigación etnográfica, como las entrevistas y la observación; 2) métodos de corte sociológico, como los grupos de discusión, y 3) análisis de documentos de políticas públicas en el ámbito que compete a la DGEI a nivel nacional e internacional, como de evaluaciones ya realizadas y productos académicos sobre el tema. (Jiménez-Naranjo & Mendoza-Zuany, 2016, p. 64)

Representaciones sociales de la masculinidad indígena docente

Barrón Calva (2021) presentó en su tesis doctoral un análisis de las masculinidades donde analizaba las percepciones identitarias del ser masculino quien regresa a México desde Estados Unidos por una cuestión migratoria. En esta tesis, y dando apertura al objeto de estudio de la masculinidad para guiar hacia la autopercepción de la masculinidad mexicana en el contexto docente, el investigador menciona que la masculinidad no sólo está anclada a las diferencias biológicas físico-anatómicas, sino que la asignación de la masculinidad permea en la entidad social, cultural, en el sentido relacional e individual que envuelve (y hasta dicta) su forma de ser la humanidad (Barrón Calva, 2021).

De la misma forma, este autor (Barrón Calva), ilustra que las masculinidades son diversas en el mundo actual, pero que pondera una masculinidad hegemónica en el andar de los entes masculinos de la sociedad mexicana; (Barrón Calva, 2024). Por consiguiente, la masculinidad indígena en la docencia mexicana entraría en una subcategoría donde el indigenismo masculino es también abordado como eje constructor de esta masculinidad.

En este enfoque, Rufino Díaz (2022) expone una similitud de síntesis en la masculinidad docente indígena como la del Barrón Calva (2021) desde el estudio de las masculinidades hegemónicas que yace en el poder y producción del movimiento social y político de las feminidades. Aunque, sumados a la noción de etnia, existe un problema de abordaje también hegemónico de la cultura mexicana: Explorar la noción de etnicidad supone un gran reto para la masculinidad hegemónica dado que la raza cuestiona el concepto de universalismo y particularismo. El sujeto “universal”, el varón blanco y heterosexual, ya está particularizado en cierto modo, pero la noción de raza [y etnia] que nos lleva a reflexionar más allá de cualquier presunción universalista. Lo étnico, al igual que los estudios de la mujer, desafía lo hegemónico (Eng de 2008, pág. 96 citado en Rufino Díaz, 2022, pp. 146-147)

Por consiguiente, la percepción identitaria de un docente indígena masculinorecaería en la comprensión social de un entorno en dos ejes: como lo ven a él [lo “normado”] y como se ve él mismo [lo “aprendido”]. Ambas nociones son construidas e intercambiadas en el intercambio social; un salón de clases es el entorno ideal para profesores masculinos indígenas de educación básica.

Desde la perspectiva lingüística, el discurso de un docente debe ser comparada desde la hegemonía del hombre blanco occidentalizado, heteronormado, el cual, debe ser marginado y aislado de la representación social discursiva de un hombre que representa una minoría social y cultural: *un hombre afrodescendiente, un miembro de la comunidad LGBTQ+*, cualquier simbolismo social que represente una subjetividad de masculina (Rufino Díaz, 2022); la subjetividad indígena masculina es el caso aquí.

Por lo tanto, un docente masculino indígena debe ser claro y concreto en sus ideas y en su discurso, en su ámbito común: el salón de clases. Sin tomar en cuenta la brecha de género, será vital que cada docente busque la mejor manera discursiva y comunicacional sabiendo adaptar por criterios como edad, nivel escolar, zona de ubicación, su mensaje y el contenido de lo que necesite expresar sin alterar o desviar negativamente lo que ya está construido en las representaciones sociales para la masculinidad. Subsecuentemente, los docentes masculinos de educación básica eligen comunicarse con ciertas estrategias discursivas y comunicativas que son evidentes en la comprensión identitaria de los alumnos indígenas diferenciadamente entre niñas y niños.

En ese sentido, el sistema de educación pública mexicano también plantea una nueva reasignación identitaria que justifica nuevas políticas educativas para estas comunidades indígenas.

Salón de clases indígena de educación básica

Recabando un proyecto de percepciones indígenas, existe algo alarmante que se obtuvo en estudio de percepciones indígenas en el estado de Oaxaca que contiene a la

mayor cantidad de población indígena actualmente (INEE, 2017). En 2016 (Métais) hubo una encuesta hacia los alumnos que se asumen indígenas dentro de sus entornos educativos. En dicho estudio, estudiantes universitarios percibían una aceptación social dentro del aula más abierta en las materias donde los profesores se aperturaban a entablar con ellos con una comunicación sencilla y útil al curso donde estaban frente a todos los demás compañeros no pertenecientes a las comunidades indígenas. Métais (2016) menciona que la noción de bilingüismo presente en ellos, sumado al entorno educativo de nivel superior, los hacía recategorizarse como miembros importantes de su entorno escolar, y así podrían (re)producir una representación social positiva fuera del aula de clase.

El mismo autor nos revela que la percepción identitaria, menciona que la creación aulas bilingües (1978) y interculturales (1990) ayudaban a cimentar las bases de la entidad nacional que abraza al indigenismo en aspectos culturales, así como la generación de políticas más justas en torno a la diversidad indígena, y no sólo del estado de Oaxaca, sino en los otros estados con diversidad indígena (Métais, 2016).

Las culturas en el mundo que resienten y perciben actos racistas basados en su origen étnico comúnmente limitan su capacidad académica desde que alguien les hace evidente una diferencia de raza; muchas de las culturas africanas son el arquetipo idóneo y común de esta condición en la premisa anterior (Cazañas Palacios, 2019). Por otro lado, en el contexto mexicano, el sistema de educación pública junto con sus nuevas políticas públicas en educación y con nuevas estrategias educativas, evidencia que el problema del racismo atañe a una marginación social, educativa y cultural desde la sociedad, y es reafirmada por el sistema escolar (Baronnet & Morales González, 2018).

Aunado a lo anterior, Aguayo Roussell y Piña Osorio (2016) señalan que el origen de dichas conductas deriva del proceso etnocultural que desestima lo singular, pequeño y diferente (una cultura indígena) en un sistema y estructura social y educativa que ha pertenecido a culturas y prácticas

colonizadoras (el sistema de educación pública en México y su sociedad).

En el caso de los indígenas en México, la pertenencia étnica los hace objeto de un tratamiento diferenciado que magnifica su origen racial para hacer de sus diferencias una desventaja: el color de la piel, el vestuario, el habla y las costumbres son expresiones de racismo para un tratamiento diferenciado que se traduce en malos tratos y estigmas por parte de criollos y mestizos. La discriminación destaca las diferencias y coloca en una situación de aparente superioridad a quien la ejerce y en un plano de subordinación a quien se le imputa (Aguayo Roussell & Piña Osorio, 2016, p.p. 7-8)

Así pues, relacionar e interrogar la relación sobre el racismo y la educación parecería pertinente al abordarlo como un problema vigente en nuestra sociedad: está atañido en la educación y arraigado en nuestra cultura. Además, en el estudio llevado a cabo bajo los paradigmas hermenéutico y heurístico del 2019 (Cazañas Palacios, p.7), respalda dicha visión del sistema educativo mexicano (comparado con el español) con violencias sistemáticas que permean la convivencia escolar al dejarlas ser legítimas entre el alumnado y el profesorado cuando se trata de reprimir ciertas conductas por la brecha de género.

Por otro lado, diferentes investigaciones han tratado de relacionar el origen con causas sociales y culturales demostrando que el daño en las culturas indígenas puede observarse y medirse, desde la educación, singularmente en las formas de acceso al contenido informativo y mensaje discursivo desde aquellos que tienen poder y control social sobre ciertas masas al momento de comunicar escrita u oralmente algo; (van Dijk, 2006; Baronnet & Morales-González, 2018).

En este sentido, un ejemplo de análisis discursivo que categoriza al racismo es el propuesto por Devriendt *et al.*, (2018). quien presenta un estado de caso donde un análisis morfológico y de crítica semántica permite dicotomizar en categorías que nacen de la identidad étnica (*racisation*) y otra que nace de la comprensión de los actos violentos contra los de las minorías (*racisation*). Ambas nociones permitieron el estudio de la

comprensión racial dentro de espacios comunes de comunicación en Francia. Los autores (Deviendret *et al.*, 2018) mencionan que un salón de clases resultaría entonces vital para analizar las nociones de reconstrucción discursiva que provocan violencia desde este estudio.

En el 2008 (Cost Caimon *et al.*) abordó un enfoque epistemológico de análisis para el discurso docente donde se entabla un medio de (re)producción racista discursiva. En este estudio, bajo un enfoque etnometodológico discursivo, se concluyó que las profesoras, a cargo de un grupo de secundaria, comparten un mundo recreado discursivamente hacia sus alumnos y hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje en ellos. Dicha exposición discursiva señalaba una comparación de estructuras sociales que fundamentan la percepción de los alumnos como identidad escolar a partir de cómo se expresaban sus profesoras. Lo anterior, fundamenta el acto racista y su forma discursiva de (re)producción que fundamenta el proceso de reconstrucción social y cultural discursivamente en el que las profesoras (re)construían en sus alumnos durante sus procesos de aprendizaje durante un seminario.

Por último, Gutierrez Narvéz (2016) presentó un caso de estudio en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. En dicho caso de estudio, la población estudiantil de educación secundaria resentía de una forma sutil en el discurso docente actos racistas donde eran segregados a través de expresiones evidentes políticamente correctas, así como de forma sutil y poco perceptible con actitudes racistas en donde el profesor manipulaba la comprensión o el objetivo para ciertos alumnos, y ellos se encontraban después incómodos en la comprensión de estos racistas en su discurso docente cotidiano (Narvéz & de Jesús, 2016). Se dirigía a los estudiantes hombres indígenas con cierto término que, traducido al español, se entiende como *aquel que no tiene la hombría completa* y aludiendo a diversos factores fisiodescriptivos que otros compañeros sí tenían en comparación de aquellos adolescentes que sí presentaban un crecimiento de tono muscular, así como otros rasgos de transición físicos de la adolescencia en varones. Paralelamente, en

las mujeres se les resguardaba de hacer tareas de arduo trabajo para ellas por su género y se les dirigía a ellas en otro término tzotzil: *mi princesa* que emulaba la idea de cuidado físico, social y cultural promedio que “requiere” una entidad así.

Conclusión

Se plantea aportar conocimiento a la sociedad mexicana y comunidades indígenas del Estado de Hidalgo, y luego, coadyubar a instituciones educativas, gubernamentales y hasta ONGs, en una microescala, con la naturaleza de esta investigación, para que la educación cumpla su cometido de ser inclusiva, equitativa y de calidad, cualidades que aún se mantienen como importantes desafíos para el sistema educativo mexicano.

REFERENCIAS

- Aguayo Rousell, H. B., & Piña Osorio, J. M. (2016). Expresiones de racismo en una muestra de estudiantes universitarios en México. *Sinéctica*, (46) Recuperado en 23 de octubre de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2016000100007&lng=es&tlang=es
- Arán Sánchez, A., & Magón, E. N. R. R. F. (2020). Representaciones sociales sobre el aprendizaje del inglés en estudiantes indígenas de una escuela normal rural. *Educación y ciencia*, 9(54), 83-99.
- Baronnet, B., & Morales González, M. (2018). Racismo y currículum de educación indígena. *Ra Ximhai*, 19-32. <https://doi.org/10.35197/rx.14.02.2018.01.bb>
- Barrón Calva, E., G. (2021). “El breve espacio en que no estás, ¿qué tan hombres regresan algunos migrantes desde los Estados Unidos”. [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo [UAEH]. Instituto de Ciencias Sociales. <https://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/biblioteca/digital/bitstream/handle/231104/2774/EI%20breve%20espacio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cappi Manzini, Ligia, Salles Tiellet, Maria do Horto, & Cappi Manzini, Leonardo. (2018). “Docencia Masculina en la educación infantil: Discurso de negación de la comunidad escolar”, *Subjetividad y procesos cognitivos*, 22(2). https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-

- 73102018000200007&lng=es&tlng=.
- Cazañas Palacios, R. (2019). Violencia en la convivencia escolar en educación básica: un estado del arte. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v28i1.1601>
- Castaing, A. (2020). Marius Kamala, Les Inégalités de genre en Inde. Regard au prisme des études postcoloniales. *Géococonfluences*, 1, 198-201. <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2020-1-page-198.htm>
- Cots Caimon, J. M., Irún Chavarría, M. & Llurda, E. (2008). Un enfoque etnometodológico en el análisis del discurso reflexivo del profesorado (Universidad de Murcia, Ed.). [Acta de Congreso]. REBIUM. <https://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/2/cots.pdf>
- Devriendt, É., Monte, M., & Sandré, M. (2018). Analyse du discours et catégories «sociales»: problèmes, enjeux, perspectives. *Mots. Les langages du politique* [en ligne], 116, 9–37. <https://doi.org/10.4000/mots.23034>
- Díaz Cervantes, R. (2023). Aproximaciones teóricas para la comprensión de las masculinidades indígenas en México. *Anthropológica*, 40(49), 137–165. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.202.202.007>
- Didou Aupetit, S., & Cinvestav (México). (2014). Educación superior, afianzamiento de la identidad indígena y compromisos étnicos en México. *Entrediversidades revista de ciencias sociales y humanidades*, 1(3), 17–49. <https://doi.org/10.31644/ed.3.2014.a01>
- Gutiérrez Narváez, M. D., (2016). Prácticas y discursos racistas en el contexto educativo. El caso de la Facultad de Ciencias Sociales en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(13), 1-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458105008>
- INEE. [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación]. (2017). 8 políticas para mejorar la educación indígena en México. Unidad de Normatividad y Política Educativa, (1) 8. Ciudad de México: INEE. Consultado el 30 de abril desde <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/02/Documento8-educacion-indigena-2.pdf>
- INEGI. (2022). Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas. [Comunicado de prensa]. Ciudad de México. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/salade>
- prensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf
- Jiménez-Naranjo, Yolanda, & Mendoza-Zuany, Rosa Guadalupe. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *Limina R*, 14(1), 60-72. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100005&lng=es&tlng=es
- Martín Alcaraz, A., & Escalante Fernández, C. (2017). Prácticas educativas, “el problema de la lengua” y usos indígenas de la lectura y la escritura en la historiografía de la educación del siglo XIX en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(73), 347-366. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14050493002>
- Martínez Buenabad, E. (2011). La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías. [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 12. Multiculturalismo y Educación, Puebla, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf
- Métais, J. (2016). L’«école indienne» au Mexique. *Transactions contre-hégémoniques, de l’indigénisme au multiculturalisme. Cahiers de la recherche sur l’éducation et les savoirs*, 15, 52–83. <https://doi.org/10.4000/cres.2880>
- Ponce Valdez, I. E., & Quintero López, I. (2024). Historia de la educación indígena en México. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3*, 11(21), 11–14. <https://doi.org/10.29057/prepa3.v11i21.11856>