



IMÁGENES ESCOLARES: EXPERIENCIAS DE DISCRIMINACIÓN Y RESILIENCIA
SCHOOL IMAGES. EXPERIENCES OF DISCRIMINATION AND RESILIENCE

Iván de Jesús Espinosa Torres¹ - Leticia Pons Bonals²

Fecha de recepción: 11-10-2016

Fecha de aceptación y versión final: 14-12-2016

Resumen: En este artículo se exponen resultados parciales de una investigación que se realiza actualmente con jóvenes de la región Altos de Chiapas, México, quienes relatan experiencias de discriminación sufridas en diversas etapas de su vida. Desde un enfoque biográfico-narrativo se recuperan las voces de tres jóvenes que reconstruyen imágenes de su pasado para replantear su vida actual. Las imágenes reconstruidas por estos jóvenes al recordar sus trayectos escolares permiten entender lo que significa vivir en una región marcada por la violencia de género, la intolerancia religiosa, la homofobia, el racismo y la discriminación hacia los migrantes, así como las escasas posibilidades de trabajo y la precariedad económica en la que se mantienen la mayoría de sus habitantes. En este contexto adverso las escuelas por las que transitaban se presentaron como espacios de reconstrucción y de descubrimiento de nuevas opciones para transformarse y tomar decisiones que los llevan a incorporarse en trabajos en los que brindan apoyo a otras personas. Se descubre que las imágenes reconstruidas por los sujetos sobre sí mismos durante el tránsito por las aulas escolares a partir de relaciones empáticas y afectivas les lleva a asumir una actitud de resiliencia para replantear su actuar como adultos, así como la manera en la que se relacionan con otros.

Palabras clave: Discriminación, resiliencia, escuela, narrativa, experiencia

Abstract: This paper presents partial results of an investigation that is currently carried out with young people from the region Altos de Chiapas, in southern Mexico, who relate experiences of discrimination suffered at various stages of their lives. From a biographical-narrative perspective, the authors recover the voices of three young people who reconstruct images of their past to rethink their current life. The images reconstructed as these young people recall their school trajectories make it possible to understand what it means to live in a region marked by gender violence, religious intolerance, homophobia, racism, and discrimination against migrants, as well as by the scarce possibilities of work and economic precariousness in which the majority of its inhabitants remain. In this adverse context, the schools through which these young people went through are presented as spaces for reconstruction and discovery of new options that lead to the transformation of themselves, and that allow them to make decisions that lead them to incorporate themselves into jobs that help them provide support for others. These images,

¹ Dr. en Estudios Regionales/Dr. en Educación y Comunicación Social, profesor-investigador del Instituto de Estudios de Posgrado, Chiapas, México. Responsable de la investigación La escuela habitada. Experiencias escolares, pensamiento crítico y transformación social en una región intercultural, tesis doctoral defendida en modalidad de co-tutela en la Universidad Autónoma de Chiapas y la Universidad de Málaga (diciembre de 2015). Actualmente responsable del proyecto de investigación financiado por el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas (COCYTECH): “Experiencias escolares de convivencia e inclusión de jóvenes de la región tsotsil-tseltal de Chiapas, México”. Dirección postal: Calle Los Pinos, No. 1, Fracc. Bosques de Betania, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. CP 29240. Teléfono de contacto: 967 119 33 62. Correo electrónico: ivandejesuset@hotmail.com

² Dra. En sociología, investigadora de la Universidad Autónoma de Chiapas. Docente de la maestría en Estudios Culturales y el Doctorado en Estudios Regionales. Realiza investigaciones en las líneas Problemas educativos regionales y Procesos culturales emergentes. Dirección postal: Calle Grieta, número 537. Fracc. La Gloria. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. CP 29038. Teléfono de contacto: 961 61 5 72 52. Correo electrónico: pbonals@hotmail.com

reconstructed by the subjects about themselves during the transit through the classrooms, from empathic and affective relationships, lead them to assume an attitude of resilience and to rethink their own actions as adults, as well as the way in which they relate to others.

Key words: Discrimination, resilience, school, narrative, experience

Introducción

En este trabajo se exponen resultados parciales de una investigación más amplia que se realiza actualmente con jóvenes de la región Altos de Chiapas, México, quienes relatan eventos de discriminación étnica, de género, religiosa y de otros tipos, sufrida durante los trayectos de su vida. Se plantea que las imágenes reconstruidas sobre sí mismos durante el tránsito por las aulas escolares les lleva a replantear su actuar como adultos, así como la manera en la que se relacionan con otros.

La región en la que se realiza esta investigación está marcada por una historia de colonialismo (producto del dominio territorial español durante más de tres siglos) y colonialidad. Esta última se refiere a la impronta del colonialismo en la “naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas [que mantiene] la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 15). En esta región, como en muchas otras de América Latina, el decreto de independencia nacional (en el siglo XIX) no acabó con la dominación y explotación indígenas, sino que a éstas se suman nuevas expresiones discriminatorias y grupos excluidos.

Habitada por pueblos herederos de la ancestral cultura maya, así como por grupos sociales que son producto del mestizaje, la región se presenta como un mosaico intercultural por el que cotidianamente transitan y se relacionan personas culturalmente diversas. El enfrentamiento, las luchas y los conflictos que enfrentan diversos grupos sociales ante posiciones de poder que buscan homogeneizar e imponer formas de comportamiento heredadas de un proyecto político nacional aliado a las fuerzas del proyecto capitalista-colonizador son característicos de esta región. ¿Qué papel juega la escuela ante esta realidad?, ¿logra transformar la vida de las personas y modificar las relaciones sociales?

Mediante la realización de entrevistas en profundidad (Steinar, 2011) siguiendo una perspectiva de indagación biográfico-narrativa (Clandinin *et al.*, 2007; Rivas y Herrera, 2010; Bolívar, 2014; Clandinin, Schaefer & Downey, 2014; Goodson *et al.*, 2017), la aplicación de la técnica de la foto-biografía (Álvarez-Gayou, 2003), y observaciones de corte etnográfico realizadas a los sujetos en situaciones de su vida cotidiana (Douglas y Valenzuela, 2012), la investigación “Experiencias escolares de convivencia e inclusión de jóvenes de la región tsotsil-tseltal de Chiapas, México”ⁱ, se propone evidenciar lo que significa vivir en los Altos de Chiapas.

Las/losⁱⁱ jóvenes que colaboran en la investigación se reconocen como pertenecientes a algún grupo/colectivo étnico, sexo-genérico, religioso, en situación migrante, con necesidades educativas especiales o afiliados a alguna práctica cultural emergente, y desde ese posicionamiento describen imágenes vividas para dar cuenta de un contexto adverso que han tenido que enfrentar de distintas maneras; contexto en el que la escuela se convirtió en un espacio que a la par que limitó su actuación, fue generador de posibilidades al detonar experiencias escolares significativas (EES).

Una EES es aquella en la que se articulan los contenidos culturales de la vida cotidiana regional con el currículo escolar, provocando un aprendizaje susceptible de ser trasladado y aplicado en los ámbitos de la vida cotidiana; toma en cuenta la contextualidad del proceso educativo vinculando la escuela con los espacios familiares, comunitarios y regionales que son resignificados y transformados (Espinosa y Pons, 2016 y 2017) y es susceptible de ser recordada.

Nos interesa destacar las imágenes que sobre ellos mismos fueron construyendo estos jóvenes en sus EES y cómo éstas contribuyeron para que trazaran el rumbo que siguieron sus vidas hasta el momento que actualmente se encuentran, así como las formas en las que se relacionan con las personas con quienes trabajan. En este artículo se abordan las experiencias de tres colaboradores, quienes actualmente se encuentran laborando como profesora de preescolar, como técnico en salud comunitaria y activista social por la defensa de los derechos de la comunidad gay, y, otro más como comerciante de artesanías textiles.

Las imágenes reconstruidas por estos jóvenes al recordar sus trayectos escolares permiten entender lo que significa vivir en una región marcada por la violencia de género, la intolerancia religiosa, la homofobia, el racismo y la discriminación hacia los migrantes, así como las escasas posibilidades de trabajo y la precariedad económica en la que se mantienen la mayoría de sus habitantes. En este contexto adverso las escuelas por las que transitaban se presentaron como espacios de reconstrucción y de descubrimiento de nuevas opciones para transformarse y tomar decisiones que los llevan a incorporarse en trabajos en los que brindan apoyo a otras personas.

Senderos de la investigación

Los avances que aquí se presentan forman parte de una indagación más amplia que se realiza en la región Altos de Chiapas, México. En este escrito se retoman los relatos de tres colaboradores (cuadro 1) que develan la auto-imagen construida en una región compleja caracterizada por la violencia de género, el conflicto étnico-religioso, el rechazo a otras expresiones sexo-genéricas, el desprecio y discriminación a migrantes, entre otras.

Cuadro 1. Colaboradores con la indagación			
Colaborador	Edad	Profesión/oficio	(auto)adscripción-reconocimiento identitario/grupo étnico
Fabiola	29 años	Profesora de Educación Preescolar	Mestiza, feminista, cristiana, aspirante a integrar organizaciones civiles de apoyo a niños en situación de calle
Francisco (Nano)	31 años	Técnico en salud comunitaria y activista social por la defensa de los derechos de la comunidad gay	Mestizo, homosexual, activista social
Juan	28 años	Comerciante de artesanías textiles	Indígena tsotsil, cristiano

Fuente: elaboración propia a partir de datos recabados en el trabajo de campo.

Siguiendo un método biográfico-narrativo, la información fue recabada a partir de entrevistas a profundidad (Steinar, 2011); en éstas los colaboradores de la investigación mostraron fotografías que para ellos han sido significativas en su vida, después de un proceso de selección que efectuaron tomando en cuenta los siguientes cuestionamientos: ¿cuál es el significado de la imagen retratada?, ¿qué procesos críticos de pensamiento, afectos y recuerdos detona cada imagen?

El significado de las fotografías se fue expresando en los relatos de los colaboradores en un ejercicio de auto-reflexión que permitió recuperar

la propia perspectiva del actor, es decir, a partir de cómo las personas entienden los hechos cotidianos y excepcionales y de la manera en que actúan en consecuencia [...] En este sentido, la fotobiografía revaloriza la postura de que lo verdaderamente significativo son las fuerzas que mueven a los seres humanos como tales y no simplemente como cuerpos: sus ideas, sus sentimientos y sus motivaciones internas (Álvarez-Gayou, 2003, p. 113-114).

Además, se efectuaron observaciones en diferentes contextos, escenarios, mientras ejercían su trabajo u oficio, en su hogar, con algunos familiares y amigos, las cuales fueron registradas tomando como base las categorías de análisis.

Imágenes y contextos escolares formativos

En este apartado recuperamos fragmentos significativos de la vida escolar (de nivel preescolar hasta educación superior) expresados por Fabiola, Nano y Juan, los cuales suceden entre las décadas de 1980 a 2010 (ver Figura 1), período durante el cual delinear imágenes acerca de cómo vivieron sus trayectos escolares; aunque nos centramos en la vida en las escuelas, vinculamos ésta a las figuraciones externas que se esbozan en los diferentes contextos formativos que los colaboradores recorren.

FABIOLA tiene 29 años de edad a la fecha, es profesora de educación preescolar. Debido a su profesión se ha desempeñado como docente en diferentes contextos de la geografía en Chiapas, México, pero particularmente en regiones habitadas por pueblos originarios tseltales y tsotsiles y zonas rurales en situaciones de marginación y vulnerabilidad social en la que se ubican jardines de niños del sistema educativo federal. Desde la infancia hasta su etapa de estudios en el bachillerato vivió situaciones de violencia familiar y machismo propiciados por su padre, considera que esta situación aunado a las carencias económicas familiares detonaron que eligiera la práctica de la religión cristiana, “pasé de ser católica a convertirme en cristiana”, menciona.

La maestra no me hacía mucho caso

En su paso por el Jardín de Niños, Fabiola trae a su mente imágenes de acoso escolar por parte de sus compañeros y de desatención de su profesora. Destaca también, la actitud de rechazo de esta maestra a través de sus gestos, su tono de voz y su fuerte personalidad detonados cuando ocurría algo en el aula que no era de su agrado:

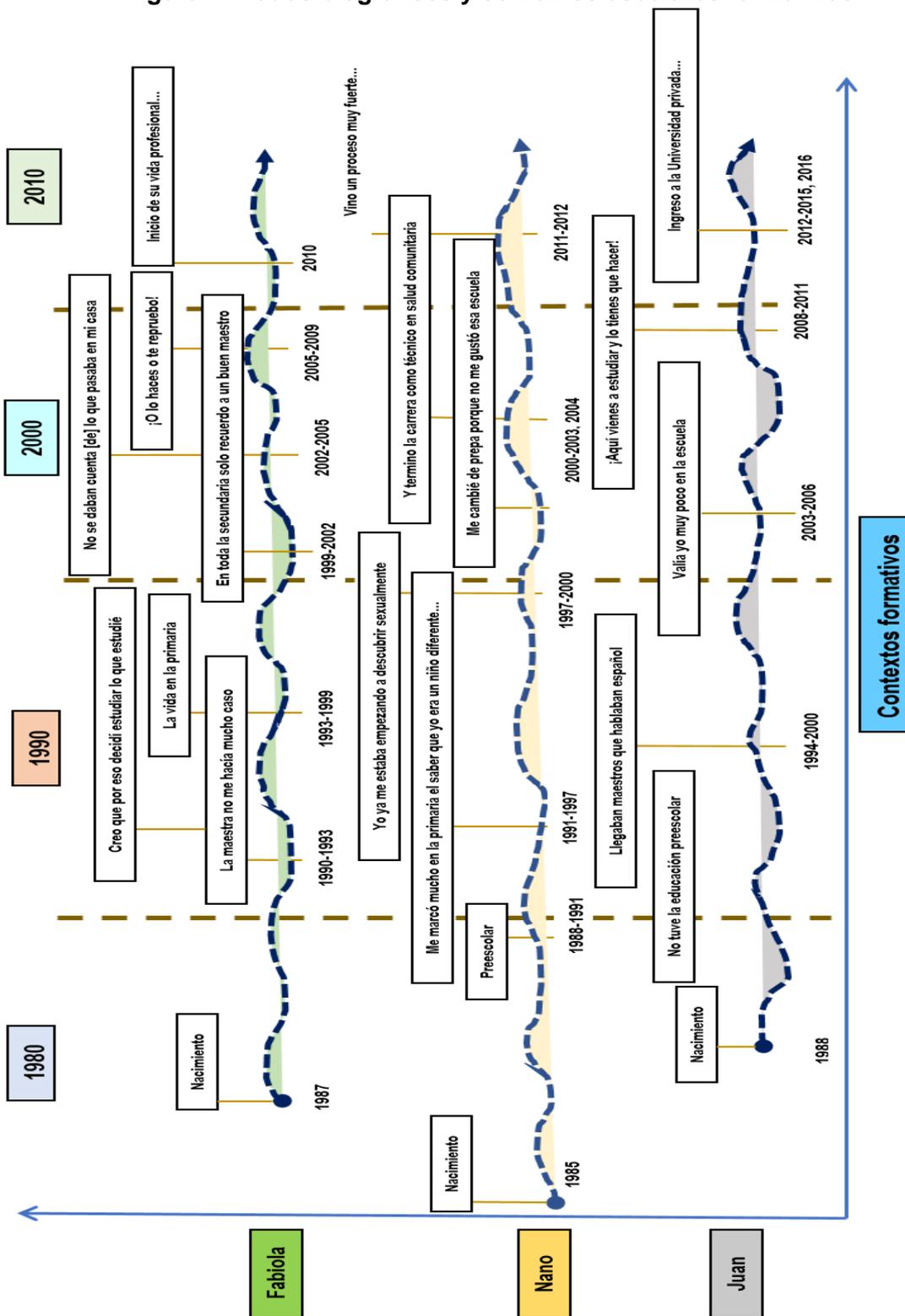
me pusieron en un kínder [jardín de niños] que estaba muy cerca de donde vivíamos, tenía como 4 años, y, recuerdo que me molestaban mucho los niños (...) en el primer jardín era, ¡la molestemos, [la] molestemos! Recuerdo que me daba pavor, yo solo tenía una amiga, entonces me iba a esconder en los salones de atrás y llega un grupito de niñas, ¡ya existía el *bullying* no sé por qué ahora le hacen tanto ruido!, (...) recuerdo que la maestra no me hacía mucho caso (...) cosas muy feas se quedaron registradas en mi mente, su actitud, su carácter, su voz, sus caras que me hacía cuando algo no le parecía (...) Cuando hubo un asunto familiar nos tuvimos que cambiar a otra colonia y en esa colonia me mandaron a un nuevo kínder, entonces [en este nuevo jardín de niños] recuerdo mucho a la maestra.

Creo que por eso decidí estudiar lo que estudié

En contraste con su primera escuela, al cambiarse a otra, como resultado del cambio de residencia de su familia, Fabiola recrea imágenes gratas de experiencias con su nueva profesora, llamada Lucía; la recuerda con tal afecto mencionando que ella influyó en la profesión que decidió elegir:

a diferencia del primer jardín [de Niños] donde recuerdo a la maestra como mala, en este segundo jardín, ya no. Esta nueva maestra se llamaba Lucía, me trató muy bien, me acuerdo mucho que siempre era “Fabi por aquí”, “Fabi por allá”... Yo siempre he sido muy inquieta desde niña. Recuerdo que hizo dos actividades que marcaron mucho mi infancia y creo que por eso decidí estudiar lo que estudié...

Figura 1. Nodos biográficos y contextos escolares formativos



Fuente: elaborado a partir de datos recabados en el trabajo de campo.

La vida en la primaria

Durante su trayecto por la escuela primaria se encontró con varias prácticas pedagógicas, estilos didácticos y maneras de entender la educación por parte de los profesores, sobresale entre estos el docente que impartió el primer y segundo grado, caracterizado por Fabiola como un maestro que *amaba lo que hacía*; sin embargo, en los grados posteriores, prevaleció el ejercicio de una escuela tradicional:

[la primaria] en un tiempo se me hizo algo muy tedioso, pero en primero y segundo año fue muy bueno. El maestro era muy lindo, me tuvo mucha paciencia para enseñarme, [él] amaba lo que hacía. Yo recuerdo que tenía problemas para leer, y, aprendí bien, recuerdo que lo hizo con tal amor que ¡cuando vine a ver aprendí a leer! Pero si me preguntas tercero o cuarto año... no me acuerdo quienes fueron mis maestros, trato de... pero no me acuerdo. En quinto y sexto grado me acuerdo mucho del maestro Luis, lejos de acordarme como un maestro que me apoyara, me denigró mucho como alumna porque muchas veces me castigó en el recreo, porque no leía bien, tartamudeaba mucho o quería llorar, siempre me decía ¡es que... tú, otra vez!

En toda la secundaria solo recuerdo a un buen maestro

El tránsito por la educación secundaria estuvo vinculado a la situación de problemas familiares que vivía Fabiola y a las características inherentes de la adolescencia, con las que ella misma se define como *una adolescente inquieta*. En el siguiente fragmento rememora dos imágenes contrastantes, la de un buen y la de un mal maestro:

en toda la secundaria solo recuerdo a un buen maestro como bueno [...] que fue el maestro de inglés, por la forma en que daba la clase de inglés, yo recuerdo que si yo hubiera seguido todos los grados con él tal vez hubiera aprendido a hablar bien el inglés, tenía mucha facilidad para enseñar...

en tercer año tuve un problema de salud, que hizo que faltara muchos días a la escuela y cuando regresé ese día hubo examen, mi papá llegó a platicar con el maestro y le dijo que yo estaba a punto de irme a un extraordinario y que si reprobaba no me iría a la prepa [bachillerato], me puse muy triste, yo le dije, pero ¿por qué? si estoy enferma, por eso había faltado, y él me dijo, si hija, pero tienes que hacerlo, no es mi problema, yo tengo que cumplir con mis calificaciones y si tú estás mal no es mi problema, ese maestro era muy duro, ¡muy duro en su forma de tratarnos!, se veía como un maestro machista, llegaba [y] ¡órale hijos de la chingada [en México esta expresión en la mayoría de casos se entiende como injuria u ofensa expresada a alguien] ya vine a dar mi clase!... y todos así espantados estábamos, cuadraditos con él, no te permitía que le preguntaras si tenías una duda, nos decía ¿qué?, ¿no entendieron?, a ver, ¡última vez!, pero pongan atención...

No se daban cuenta [de] lo que pasaba en mi casa

Uno de los momentos críticos en la vida de Fabiola aconteció durante sus estudios de bachillerato. Los constantes problemas de violencia en su hogar, la situación económica precaria que prevalecía y la etapa de adolescencia fueron acumulando múltiples experiencias que derivaron en el desinterés acentuado para continuar sus estudios. A esto se sumó la indiferencia que sus profesores del bachillerato mostraban hacia su persona,

[en el bachillerato] no me sentía, así como en un espacio donde yo pudiera desarrollarme o hacer lo que yo quisiera, sentía que a la escuela tenía que pasarlo e ir por obligación, tenía yo que darle cuentas a mi papá, porque tenía que ser mejor que ellos, pero en la escuela que yo me sintiera ¡vine a la escuela, que chido

voy a estar con mis amigos!, para nada... En la escuela no se daban cuenta [de] lo que pasaba en mi casa, solo una vez una trabajadora social, pero así muy superficial, ligerito...

¡O lo haces o te repruebo!

Durante sus estudios para formarse como profesora de educación preescolar en la Escuela Normal su vida familiar atravesaba una etapa más estable, la violencia y vejaciones habían disminuido significativamente en su hogar; su padre buscó ayuda psicológica en diferentes instituciones y asociaciones civiles que tuvieron efecto en la distensión de sus relaciones familiares. En ese espacio escolar Fabiola recuerda un suceso de coerción sobre sus creencias religiosas:

durante la carrera [de licenciatura en Educación Preescolar] me fue bien, pero empecé a presentar un problema cuando fue mi último año de prácticas intensivas. Todo estaba muy bien, hasta que fue el día de los muertos [En México celebración tradicional que se realiza el uno y dos de noviembre], ¡yo no!... por lo mismo de la iglesia cristiana, era ¡no!, no puedes participar en cuestiones como el dos de noviembre o diciembre [en celebraciones navideñas], ¡eran súper tajantes [en la congregación cristiana] donde yo estaba!; entonces, me acarreó un problema porque mi tutora de la [Escuela] Normal me dijo: pon los adornos de noviembre, estaba en octavo semestre, me dijo: ¡tienes que adornar!, yo le dijo, no, no voy a adornar, ¿por qué voy a adornar?, yo no voy a adornar, pero ¿por qué no vas a adornar?, la maestra no era nada paciente la que era mi tutora en ese tiempo en el kínder y se fue a quejar con la directora, y tras no basta la directora y la maestra mandaron a llamar a mi asesor de la Normal, de tesis, de documento recepcional, y me dijo, ¿por qué no quieres adornar?, ya me dijeron que no quieres poner calaveras y yo ¡no!, es que yo no voy a hacer altar ni calaveras, yo soy cristiana y a mí nadie me mueve, porque eso va en contra de Dios; y el maestro, tal vez no fue la mejor solución pero me dijo ¡o lo haces o te repruebo!, y a mí no me quedó de otra más que enfermarme esos días [risas]...

FRANCISCO, conocido en el mundo de la diversidad sexual como Nano, es un joven de 31 años de edad que actualmente es técnico en salud comunitaria y activista social por la defensa de los derechos de la comunidad gay. Nano nació en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, y a los pocos meses de vida migró por motivos laborales con su familia al Distrito Federal, capital del país, ahora Ciudad de México; posteriormente regresó a San Cristóbal de Las Casas, lugar en el que reside hasta la fecha. Nano expresa que cuando su familia, procedente de una cultura conservadora, se enteró de su orientación y preferencia sexual padeció rechazo, particularmente de su madre quien en algún momento exclamó *¡te prefiero muerto a tenerte gay!*, paulatinamente fue ocurriendo el proceso de aceptación, a la fecha considera que tiene una excelente relación familiar. En su tránsito por diversos contextos formativos ha vivido violencia y discriminación por su condición sexo-genérica.

Imágenes iniciales: la infancia y los afectos en educación preescolar

En sus primeros años en la escuela, Nano construye dos imágenes del Jardín de Niños; una representada por relaciones de confianza y libertad y otra revivida como un espacio de marcados roles de género y de señalización. Es desde estos primeros años que Nano comienza a darse cuenta que tiene *cierto tipo de gustos* y preferencias.

yo estudié todo el kínder [refiriéndose al jardín de niños] en la Ciudad de México. Era un kínder para hijos de gente militar, y, era el de: no te preocupes, deja, hazlo, tiene que saber, [el estudiante] tiene que entender, te daban esa

libertad de elegir... Venimos a Chiapas, y, empiezo con los últimos meses de preescolar y veo mucho la estigmatización de niñas así, niños asado... ¿no? Y lo que recuerdo era mucho el apoyo de la maestra Pini, que decía: déjenlos son niños, están aprendiendo, van a aprender más y van a conocer... y fue como que esa partecilla donde yo empecé a darme cuenta que yo tenía cierto tipo de gustos y que aquí en San Cristóbal no se podían ir marcando...

Me marcó mucho en la primaria el saber que yo era un niño diferente...

Conforme los años transcurrieron Nano cada vez más se percibía como un *niño diferente*, imagen que era evidenciada y denostada principalmente por sus compañeros de clase y en algunos casos por los padres de familia que acudían a la escuela por sus hijos y por algunos de sus profesores. Evoca a la escuela primaria como un espacio de prohibiciones,

me marcó mucho en la primaria el saber que yo era un niño, en el aspecto diferente... cómo se le marcaba, porque yo fui muy femenino, yo fui un niño muy feme-niño, femenino (...) a mí me encantaba jugar con *barbies*, me encantaba jugar pelota, me encantaba jugar agarrador [juego en el que un jugador persigue a otros y al que atrapa debe detenerse], y lo que siempre había era el ¡no!, tú eres niño y tienes que hacer esto, siempre la limitante, la heteronorma, el hecho de ¡no coincidas con ciertos gustos

femeninos porque está mal!

Yo ya me estaba empezando a descubrir sexualmente

La adolescencia en la secundaria fue una etapa complicada para Nano. La acción de las hormonas para dar paso al desarrollo sexual, la búsqueda de identidad, las tensiones psicológicas y la situación que vivía en la escuela y en su núcleo familiar lo llevaron en varios momentos a la aflicción. Nano describe a la escuela secundaria como un espacio de poder en el que directivos y docentes imponían limitaciones y mandatos de autoridad:

entro a la secundaria en el año [19]97, y, empiezo a darme cuenta de todas las situaciones que me rodean, volvemos a lo mismo: al machismo, a las limitaciones, al no puedes, al tú no quieres y no es que yo no quisiera, es que la gente te lo impone y nos damos cuenta muchos de nosotros que tenemos esa afinidad por querer conocer más y la limitante era de que los maestros decían ¡no!, no estás preparado, estas muy chavito [joven], estás muy niño y un mocosito como tú no puede. Siempre esa fue la limitante.

Me cambié de prepa [bachillerato] porque no me gustó esa escuela

Durante el tránsito de la secundaria al bachillerato Nano presentó una crisis identitaria debido a las constantes experiencias de discriminación con relación a su condición sexo-genérica que era enfatizada por la desatención de sus profesores. Después de unos meses de estar en esta escuela decidió abandonarla y buscar otra:

empiezo a tener más contratiempos con mi sexualidad porque ¡yo no conocía que es ser homosexual!, no tenía la información cuando le preguntaba a los maestros simple y sencillamente me decían, es que estás mal, ya se te pasará, te falta porque no tienes novia, porque te juntas con muchas niñas por eso eres muy femenino... después me cambié de prepa.

Y termino la carrera como técnico en salud comunitaria

En su búsqueda para ingresar a otro bachillerato decidió inscribirse en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) en donde estudió la carrera de técnico en salud comunitario. Aquí Nano percibió otro tipo de ambiente

escolar y relaciones entre compañeros y profesores que distinguió como menos violentas; no obstante, los insultos, las discriminaciones y los actos de agresión persistieron, aunque disminuidos. Al finalizar sus estudios comienza a desempeñarse profesionalmente en diferentes espacios, e, inicia a trazar lo que más adelante delinearía como activismo social,

se empiezan a dar oportunidades para trabajar en centros estatales, en asociaciones civiles, con *Marie Stopes-México*, tener preparación como enfermero con mis cuidados generales de enfermería y más enfocado a la sexualidad, a trabajar con jóvenes, a trabajar enfermedades de transmisión sexual, prevención en embarazos no deseados, uso adecuado del condón, VIH-SIDA, posturas de DIU's [dispositivos intra-uterinos], anticonceptivos intradérmicos y se me abre la posibilidad de tener más capacitaciones: a ser becario por parte de la Universidad Autónoma de Guadalajara con un proyecto de radio, y de saber que como joven no era lo que me decían de saber, no hagas esto, estas loquito...

Vino un proceso muy fuerte...

A los 26 años de edad Nano pasa por uno de los momentos más difíciles de su vida al ser diagnosticado con una enfermedad de transmisión sexual contagiada por su pareja. Este periodo estuvo singularizado por momentos de tensión, crisis y depresión que superó paulatinamente con ayuda médica profesional, organizaciones civiles de apoyo y amigos. Nano expresa que ha vivido discriminación por su condición de salud, entre otras cosas:

[refiriéndose a los procesos de discriminación] los he vivido, los sigo viviendo y creo que los voy a vivir por más tiempo... por ser chaparrito, por ser chiapaneco, por ser de ojos verdes, por ser gordito, ¿por qué más?... por ser homosexual, por tener un diagnóstico (...) Vino un proceso muy fuerte, muy fuerte mío, y que me doy cuenta que el activismo en VIH era lo más importante... ¿por qué?, porque yo tuve una pareja, desafortunadamente tuvimos un rel... no nos protegimos, confié... y no es como martirizarme como el típico eslogan: yo con VIH y voy a morir, ¡no, no, no!... es: ¡yo VIH puedo!... es una forma de vida.

JUAN actualmente es comerciante de artesanías textiles en la región de los Altos de Chiapas que mercadea principalmente a nivel local e intermitentemente en los ámbitos nacional e internacional. Es tsotsil, a la fecha cuenta con 28 años de edad y reside en San Cristóbal de Las Casas. Los productos que mercantiliza son elaborados en su localidad de origen, *Muk'ta wits* que traducido de su lengua materna al español significa "cerro grande", o en comunidades cercanas. A la edad de doce años dejó su comunidad para continuar sus estudios de secundaria en San Cristóbal de Las Casas, *me escapé de mi casa sin el permiso de mi papá*, expresa con algunas dificultades en español, motivado por el deseo de aprender castellano y recibir educación formal con más calidad; Juan abandonó su hogar en contra de la voluntad de sus padres, lo que originó que no recibiera ningún tipo de apoyo para su manutención en la ciudad; tuvo que trabajar como empleado doméstico en varias casas. Al llegar al contexto urbano Juan padeció diversos actos discriminatorios.

No tuve la educación preescolar

Juan no cursó la educación preescolar ya que en los años de su infancia aún no se ofrecía este nivel educativo en su comunidad. Actualmente la comunidad ya cuenta con preescolar.

nací en San Andrés Larrainzar [municipio tsotsil en Chiapas, México], es una comunidad que se llama *Muk'ta wits* [Cerro grande] y pues ahí todavía no había la escuela preescolar, solo todos los niños van a la escuela primaria.

Llegaban maestros que hablaban español

Durante los seis años de la educación primaria una de las dificultades más preocupantes para Juan y sus compañeros fue la comunicación entre profesores y estudiantes. Juan solamente se comunicaba en tsotsil con sus padres, familiares, amigos y miembros de la comunidad, mientras que los docentes que llegaban a la escuela, aunque pertenecían a un grupo étnico descendiente de los pueblos mayas originarios que habitaron el territorio (tseltal, tsotsil, ch'ol, entre otros), y tenían en alguna forma referentes de las lenguas originarias, e incluso algunos profesores también eran tsotsiles, no se expresaban en esta lengua con sus estudiantes. Estos profesores fueron formados en el sistema educativo de educación indígena bilingüe y varios de ellos incursionaron en la docencia como promotores de educación indígena para atender a zonas rurales e indígenas:

fue muy difícil porque en la [educación] primaria llegaban maestros que hablaban español y la mayoría de los niños que asisten a la escuela, pues... no hablan español, su lengua materna es tsotsil, pues a muchos niños eso creo que le dificultó. En mi caso a mí sí me dificultó mucho, pero si solo entendía nada más por los gestos y las señas [de los maestros].

De la primaria Juan recrea imágenes de múltiples castigos que recibió junto con sus compañeros por desobedecer o no entender alguna instrucción que los profesores les daban en castellano,

nos sentaban, nos hincaban con corcholatas [tapón metálico que cierra las botellas embotelladas], fueron procesos un poquito dolorosos, y te pegan las manos varazos y eso si estaba bien doloroso...

El acoso sexual a las alumnas adolescentes que rebasaban los doce años de edad fue un tema recurrente en la escuela primaria, lo que ocasionaba que las estudiantes desistieran de entrar a la escuela ante el temor de ser acosadas o abusadas, en el relato de Juan destaca

un maestro bien feo su modo. Porque si [las alumnas] no lo aceptaban su invitación lo reprobaban, bien feo. De hecho allí en la comunidad ya fue que estaba yo en sexto [grado], había una muchacha, ya estaba grandecita, tenía catorce años todavía estaba en la primaria, la llevaban a la dirección, ahí los maestros se quedaban a dormir, ahí vivían, y pues lo metían en el cuarto (...) los maestros se llevaban [a las alumnas] casi a la fuerza, este fue una que, la muchacha pareciera que se embarazó, pues armó todo el problema en la comunidad el maestro que estuvo en ese tiempo querían meter la cárcel si no que respondían porque estaba embarazada la muchacha, y no sé qué fue lo que hicieron si abortó o no, ya no supimos bien, pero el maestro sí salió huyendo de allí...

Valía yo muy poco en la escuela

Al llegar al contexto urbano para iniciar sus estudios de secundaria, Juan vivió recurrentes situaciones de discriminación en la escuela debido a su condición étnica y socio-económica; situación que se agudizaba por la desatención de los profesores,

mis compañeros eran... pero tremendos... me pegaban, me decían que yo salí del kínder [porque Juan es de baja estatura y complexión delgada], ¡se escapó del kínder, regrésenlo al kínder!, me decían "de pueblo", me decían que era un "indio" ... me discriminaban igual por venir de pueblo, ¡no habla español, es un indio!, ¡para qué se viene a meter aquí si no habla español, no sabe! (...) [a los maestros] no les importaba que estaba yo allí, pero si lo sentía... ni caso me hacían, les llegaba a dejar mi tarea [y] tampoco me revisaban bien, creo que por lo mismo que yo no hablaba bien español... lo sentí bien feo... de mis compañeros habían salido de una escuela mucho mejor que yo... valía yo muy poco en la escuela...

¡Aquí vienes a estudiar y lo tienes que hacer!

Juan rememora sus estudios de secundaria como un trayecto formativo con muchas vicisitudes y tensiones, en varios momentos pensó en abandonar la escuela. Después de todo la concluyó, y, decidió cursar el bachillerato. En él se encontró con varios profesores autoritarios centrados en prácticas didácticas y pedagógicas tradicionales en donde el poder coercitivo que ejercía el profesor hacia sus alumnos era una constante. También, aunque atenuadas, siguieron las expresiones y actos de discriminación hacia él por parte de sus compañeros,

los maestros en la preparatoria [bachillerato] fueron muy estrictos, su postura muy prepotente los maestros nos decían ¡aquí vienen a estudiar y lo tienen que hacer! y no nos explicaba tanto para entender y hacer... hubo un maestro que todos los grupos les cayó mal, se llamaba Amador, decían ese maestro es un "perro" porque te reprobaba por tantita que vea que algo está mal tu tarea y te aventaba tu tarea, no te explicaba sabes esto no está bien, ¡te aventaba en tu cara el trabajo!, te agarraba y te aventaba y ¡no sirve tu trabajo...! es muy difícil (...) sigue siendo que ya no somos de aquí de San Cristóbal, que somos de pueblo, que somos indios decían también... nos decían son de pueblo, de comunidad, y "no merecían estudiar aquí" decían algunos compañeros...

Al término de sus estudios de bachillerato Juan se dedicó a trabajar empleándose en diversas empresas y tiendas, tomó esta decisión para ahorrar dinero y después continuar sus estudios universitarios, después de algunos años cursó la licenciatura en administración de empresas en una Universidad privada en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, en esta etapa de su trayecto formativo expresa que ya no vivió actos de discriminación explícitos como en los otros niveles educativos, *algunas veces me pasó pero ya muy poco, señala, tal vez porque era escuela pagada y les interesaba más el dinero*, manifiesta.

Resarcimiento y proyección de otras imágenes

¿Hacia dónde los sujetos proyectan sus imágenes e intenciones?, ¿cómo el registro de imágenes desde las experiencias, su evocación y resignificación desencadena procesos de pensamiento que se traducen en intervenciones ético-políticas en la realidad regional de los colaboradores? se plantea que las imágenes reconstruidas sobre sí mismos y sobre la escuela durante el tránsito por las aulas escolares les llevan a replantear su actuar como adultos, así como la manera en la que se relacionan con otros, proyectando una imagen de futuro distinta al pasado. Aflora la necesidad de intervenir en la realidad de la región al tomar como referentes sus propias experiencias y la posibilidad de resarcir situaciones que a ellos les afectaron; esta preocupación recubre una dimensión social, que no solamente se refiere a los protagonistas, sino a la sensibilización, concientización y advertencia hacia cualquier persona susceptible de vivir experiencias traumáticas. El activismo social y la participación en organizaciones civiles figuran como espacios que posibilitan lo anterior, al brindar el apoyo necesario, que en su momento no tuvieron, a niños y jóvenes principalmente. Los colaboradores explican esto con sus propias palabras:

siento las ganas de seguir replicando, de seguir dando pláticas, de seguir construyendo una mejor sociedad para los jóvenes, de involucrarlos, y sobre todo de dejarles esa semillita, como de que quieran tener valores, que quieran tener un aprendizaje y que sean responsables, que no sean temerosos, pero, tampoco que les valga el miedo, porque esta generación son los niños de que no tengo miedo, me vale madres [para referirse a no me importa] la vida, y sé que no me preocupo. Mejor me ocupo y si me voy a morir pues para eso nací ¿no?, eso es lo que yo

quiero (...) en eso veo la situación de que los jóvenes teníamos que empoderarnos, y, darnos a entender que nuestras malas decisiones podían cuartar nuestra vida y empieza mí... parte sobre el activismo social, que fue sobre sexualidad, que fue así como comienzo, y, ya para 2012 yo ya estaba con más temáticas de VIH (...) y la oportunidad de entender que un activista social se hace no por el hecho de replicar una plática, sino por el hecho de buscar, de moverle, de intentar, de darle el seguimiento que en su momento yo no tuve a los demás jóvenes (Nano);

estoy buscando alternativas para organizar, yo misma, o al menos pertenecer a una organización civil que atienda a niños y niñas en situaciones de calle o algo así, aún no sé exactamente... en eso ha estado mi interés, que yo les dé pláticas de diferentes temas, talleres de dibujo, pintura, manualidades, teatro... lo quiero hacer en las tardes, algunos días, después de mi trabajo o lo fines de semana, un día de esos... Hace un tiempo fui a ver a una persona, una conocida, para que me asesora acerca de cómo iniciar la asociación civil, ella que ya tiene experiencia, me explico y en eso ando... (Fabiola);

quiero que las gentes de mi comunidad que son así como yo, salgan adelante, por la vida que llevan; yo con la venta de los textiles los apoyo como fuente de trabajo, les compro textiles y los vendo y ellos me apoyan así también, los quiero ayudar, ellos no tienen trabajo pues. Les digo que sigan estudiando sus hijos, que sí se puede, que le echen ganas a su estudio, así como yo pude, para que tengan mejor vida (Juan).

Empatía, afectividad y resiliencia

Los sucesos vividos por los protagonistas los han llevado a tomar postura ante la vida y a relacionarse de otra forma con las personas, instituciones y contextos. Estas expresiones los colocan en una dimensión empática detonada por las imágenes en las que se manifiestan afectos (emociones y sentimientos), profundas convicciones, voluntades y pasiones reflejados en la vida de otras personas, imaginando otras posibles realidades y construyendo actitudes resilientes. La aptitud de comprender afectiva y racionalmente tiene como referente directo las imágenes de un pasado en el que los protagonistas de este escrito vivieron la exclusión y marginación social, del que recuperan imágenes que ahora proyectan para contribuir en la transformación de otros relatos en la región.

Seguendo a Breithaupt (2011) esto inicia como un *ruido empático* que se traduce en *mecanismos de toma de partido en situaciones de conflicto*. Los relatos de los colaboradores aquí detonan procesos que, de manera consciente o inconsciente, conforman una *empatía narrativa, el desarrollo de la comprensión, de la simpatía y de la compasión* hacia otros que, como ellos pueden ser sujetos de discriminación en la región; según este autor, es el espacio de las *culturas de la empatía*, consistente en “la decisión de tomar partido por uno (y no por el otro), legitimada racional y emocionalmente por medio de estrategias narrativas” (p. 225). De alguna manera, Le Breton da cuenta de este proceso al referirse a la cultura afectiva que se presenta

dentro de un mismo grupo, [como] un repertorio de sentimientos y de comportamientos [que] se adecúa a una situación en función del estatus social, la edad, el sexo de los que son afectivamente tocados... Una cultura afectiva 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 (...) para que una emoción sea sentida, percibida y expresada por el individuo, debe pertenecer a una u otra forma del repertorio cultural del grupo al que pertenece (...) las emociones son modos de afiliación a una comunidad social, una

forma de reconocerse y de poder comunicar juntos, bajo un fondo emocional próximo (Le Breton, 2013, p. 70-71).

El repertorio del/los grupo(s) al que pertenecen los narradores está plagado de actos discriminatorios, los cuales prevalecen en un modelo de sociedad tradicional-colonial que se ha impuesto y logrado perdurar a lo largo de los años en los Altos de Chiapas. Vistos de manera separada cada narrador da cuenta de cómo estos actos se encubren en diferencias culturales (religiosas, de clase, de condición sexo-genérica, de etnia) que se han traducido y hasta naturalizado en una región marcada por fuertes desigualdades sociales. Pero en este contexto, aflora un proceso crítico del pensar que detona cierto nivel de agenciamiento que los lleva a revertir las imágenes de dolor y angustia que caracterizaron su pasado personal, hacia imágenes que proyectan un futuro más alentador para otros, aquellos con los que se comparte una cultura empática.

Conclusiones

La reconstrucción de imágenes de sufrimientos pasados hacia otras que desencadenan identidades resilientes transita de lo personal a lo colectivo. En este tránsito la convivencia escolar ha sido clave, pues la escuela se reconoce como este espacio represor y posibilitador en el que los sujetos se reconocen e identifican (como pobre, como indio, como cristiana, como homosexual...), al establecer relaciones con otros. Es así mismo el espacio en el que se desencadena la reflexión y se construye la idea de ser distinto.

La búsqueda de respuestas a las preguntas con las que se abre este trabajo, ¿qué papel juega la escuela ante esta realidad?, ¿logra transformar la vida de las personas y modificar las relaciones sociales?, nos lleva a concluir que hay EES que marcan la vida de las personas; estas experiencias se recuerdan a través de la recreación de imágenes que permiten comprender cómo se evoca la escuela, cómo la vivieron, la transitaron, la sintieron... Las imágenes se colocan en el margen entre la realidad y la ficción, esta última entendida como aspiraciones y deseos, para dar paso a la acción en pro de un futuro distinto, en el que los narradores no solo se transforman a sí mismos, sino se proponen contribuir en la transformación de otros; son imágenes construidas y reconstruidas en el actuar cotidiano para dar sentido a la existencia.

Referencias bibliográficas

Álvarez-Gayou J., J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, D.F: Paidós Educador.

Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos, *Revista mexicana de investigación educativa*. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461004>

Breithaupt, F. (2011). *Culturas de la empatía*. Madrid: Katz editores.

Clandinin, D. J. et al. (2007). *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology*. California: Sage publications.

Clandinin, D. J., Schaefer, L. & Downey, C.A. (eds). (2014). *Narrative conceptions of knowledge: towards understanding teacher's attrition*. UK: Emerald.

Douglas F. y Valenzuela, A. (2012). Etnografía crítica. La política de la colaboración. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa, volumen II* (Denzin y Lincoln, coordinadores). Barcelona: Gedisa, pp. 79-110.

Espinosa T., I. de J. y Pons B., L. (2016). Experiencias escolares significativas. Dimensión intercultural-afectiva y pensamiento crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72/2, pp. 47-70. Obtenido de http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=7613

Espinosa T., I. de J. y Pons B. L. (2017). Valor pedagógico de las narrativas escolares. Configuración de currículos regionales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLVII, núm. 1, pp. 7-42. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27050422002>

Goodson, I. et al. (2017). *The Routledge international handbook on narrative and life history*. Routledge: New York.

Le Breton, D. (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad* (10), 67-77. Obtenido de <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/viewFile/208/145>

Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca, Colección Políticas de la Alteridad.

Rivas F. J. I. y Herrera P. D. (Coords.). (2010). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.

Steinar, K. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Notas finales

- ⁱ Proyecto de investigación financiado por el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas (COCYTECH).
- ⁱⁱ Para facilitar la lectura, a partir de aquí se elimina el desdoblamiento de género, aunque manifestamos que, al referirnos a los colaboradores, los narradores, o cualquier otro similar, estamos incluyendo tanto hombres como mujeres.