

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS  
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL  
Sede Sur  
Departamento de Investigaciones Educativas**

*Arando surcos: incorporación de las mujeres indígenas  
como académicas en dos universidades públicas*

Tesis que para obtener el grado de Doctora en Ciencias en la  
Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta

**Norma Molina Fuentes**  
M.C. con Especialidad en Investigación Educativa

Directora de Tesis

**Dra. Sylvie Didou Aupetit**

25 de Julio de 2018

**Para la elaboración de este trabajo se contó con el apoyo de la beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y de la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC) del programa de Redes Temáticas del CONACYT.**

**A Clara y Margarito, mis abuelos, mis raíces, quienes durante el tiempo de escritura de este trabajo regresaron a nuestra primera morada: la madre tierra.**

## Resumen

El aumento, aunque paulatino y lento, del número de mujeres indígenas en las Instituciones de Educación Superior (IES) es una constante. Sin embargo, la literatura sobre las mujeres indígena que ingresan a laborar a las universidades es prácticamente inexistente. Por tanto, la presente investigación tiene como finalidad aportar al estudio sobre las académicas que se auto adscriben como parte de un pueblo indígena. Para el presente trabajo se entrevistó a un total de catorce académicas en dos universidades ubicadas en estados con alta presencia de población indígena: Yucatán y Veracruz. Las universidades a las cuales pertenecen son la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) y la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). El objetivo general es identificar y explicar las principales problemáticas y estrategias de las que hicieron uso un grupo de mujeres que se autodefinen como pertenecientes a un pueblo indígena en su paso por el sistema educativo e ingreso a la academia. Para dar guía y sustento teórico metodológico nos adscribimos a los estudios decoloniales, propuesta teórica desde la cual abordamos la condición de género, étnica y socioeconómica. Primero, los estudios de género nos permiten situar a las mujeres en el centro de la investigación reconociendo que no existe “la mujer”, sino “las mujeres”. Segundo, consideramos la adscripción étnica como una categoría de auto-adscripción situada en un contexto y para un grupo de mujeres en específico. Definimos la etnicidad desde una perspectiva antiesencialista y cambiante a la cual sus portadoras pueden conferirle diferentes usos. Tercero, analizamos la profesión académica desde los estudios sociológicos de la educación superior, lo cual nos permite situar sus trayectorias en los periodos de expansión o diversificación del sistema de educación superior mexicano. Nuestra posición es que las trayectorias no pueden explicarse sólo como casos de éxitos aislados, sino que son producto de un contexto que pudo favorecer, o no, el ingreso de los sujetos. Siguiendo estos tres ejes, pudimos establecer dos tipos ideales para caracterizar las trayectorias educativas de las académicas que denominamos los “caminos solidarios” y los “caminos solitarios” según el tipo de familia y el proyecto educativo que tenían estas hacia los hijos. Una vez superadas las diferentes dificultades —económicas, lingüísticas y de género— durante la trayectoria educativa, el ingreso como académicas estuvo marcado por factores contextuales como fue la expansión y diversificación del sistema de educación superior, y factores personales, concretamente el capital institucional, lingüístico y étnico. Las trayectorias y ascensos laborales estuvieron en relación con los requisitos propios del campo académico. Mostramos que siguen la tendencia nacional en cuanto a postergarlos u a optar por permanecer solteras y sin hijos. Las académicas constituyen un grupo de mujeres que han modificado los roles de género en comparación con las mujeres de su familia. Algunas de ellas reivindican políticamente su etnicidad en el oficio académico. Crean vínculos universidad-pueblos indígenas desde una visión crítica a la colonialidad del saber que aún persiste en las IES abogando por una interculturalidad donde “los otros” — que no son la población étnica— asuman su responsabilidad para una sociedad verdaderamente incluyente.

Palabras clave: académicas                      indígenas                      género

## Abstract

Although gradually and slowly, the number of indigenous women in Higher Education Institutions (HEI) is constantly increasing. However, literature on indigenous women who enter to work at universities is practically non-existent. Therefore, the purpose of this research is to contribute to the study of female academics that self-identify as part of an indigenous people. For the present work, a total of fourteen female academics were interviewed in two universities located in states with a high presence of indigenous population: Yucatan and Veracruz. The universities to which they belong are the Autonomous University of Yucatan (UADY) and the Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). The general objective is to identify and explain the main problems and strategies used by a group of women who define themselves as belonging to an indigenous people during their time in the educational system and entering the academy. To give guidance and theoretical and methodological support, we ascribe to decolonial studies, a theoretical proposal from which we approach gender, ethnic and socioeconomic conditions. First, gender studies allow us to place women at the center of research, recognizing that there is no "woman" but "women". Second, we consider ethnic ascription as a category of self-ascription located in a context and for a specific group of women. We define ethnicity from an anti-essentialist and changing perspective to which its carriers can confer different uses. Third, we analyze the academic profession from sociological studies of higher education, which allows us to situate their trajectories in the periods of expansion or diversification of the Mexican higher education system. Our position is that trajectories cannot be explained only as cases of isolated successes, but are the product of a context that could favor, or not, the entrance of subjects. Following these three axes, we were able to establish two ideal types to characterize the educational trajectories of the academics that we denominate the "solidarity paths" or the "solitary paths", according to the type of family and the educational project that they had towards their children. Once overcome the different difficulties - economic, linguistic and gender conditions- during the educational trajectory, the entrance as academics was marked by contextual factors, such as the expansion and diversification of the higher education system, and personal factors, specifically the institutional, linguistic and ethnic capital. The trajectories and career advancements were in relation to the requirements of the academic field. We show that they follow the national trend in terms of postponing them or opting to remain single and without children. The academics constitute a group of women who have modified gender roles in comparison with other women in their families. Some of them politically claim their ethnicity in the academic guild. They create links between universities and indigenous peoples from a critical vision to the coloniality of knowledge that still persists in HEIs, advocating an interculturality where "the others" -which are not the ethnic population- assume their responsibility for a truly inclusive society.

Keywords: academics

indigenous

gender

## Agradecimientos

*Yo soy porque nosotros somos* dice la filosofía Ubuntu y sobre ese sentido es que puedo concluir una etapa más de mi vida, donde a lo largo de este camino me acompañaron personas que me apoyaron en diferentes momentos de este pasaje que me deja no sólo conocimientos académicos, sino aprendizajes de vida. Especialmente agradezco a la Dra. Sylvie Didou por guiarme y formarme en este oficio de la investigación, pero sobre todo por confiar en mí y aventurarse conmigo en este tema que “agarro monte” y no quedo más que darle forma y sustento. Le agradezco, además, su tolerancia y paciencia frente a mis muy recurrentes divagaciones y deficiencias formativas. Siempre me consideraré afortunada de haber realizado este recorrido a su lado.

Agradezco a la doctora Patricia Castañeda por haberme acercado a los estudios de género durante el diplomado que cursé con ella en la máxima casa de estudios. Sus lecturas y clases fueron mi primer referente teórico a la investigación feminista, que ahora estoy segura, continuaré trabajando. Al doctor José Luis Anta por sus férreos y atinados comentarios que me motivaron a hacer un mejor trabajo. Agradezco su hospitalidad y apoyo que me brindó durante la estancia de investigación que realicé bajo su tutela en la Universidad de Jaén. Mi especial reconocimiento y agradecimiento a las doctoras Laura Chazaro y Alicia Civera por la lectura de mi trabajo, por sus recomendaciones y comentarios que me ayudaron aun mayor reflexión y a realizar análisis con mayor profundidad. A la doctora Ma. Antonieta García de León por las asesorías y charlas que compartió conmigo durante mi estancia en España, sus investigaciones fueron un primer referente y motivación para hacer una investigación de este tipo.

Mi agradecimiento también para las catorce académicas que generosamente aceptaron participar en esta investigación. Los aprendizajes que obtuve de ellas van más allá de lo que trata esta tesis. Le agradezco haber compartido conmigo sus experiencias y la intimidad de algunos temas que sé no fue fácil comunicar a una desconocida. A mi amiga y comadre Areli Castilla por su apoyo para vincularme con las entrevistadas de la UVI. A mi compañera de doctorado y amiga Ivett Estrada por vincularme con las académicas de la UADY, pero sobre todo por su amistad y acompañamiento académico que me brindó estos años del doctorado. A Sergio Bautista que con toda la paciencia se dedicó a quitarme las

comas de más y ponerme los acentos ausentes, le agradezco profundamente la lectura y correcciones de estilo que le hizo a este trabajo, doy gracias de tener en la vida a un amigo de su calidad humana.

Mi corazón y profundo agradecimiento a mis padres Felipe y Martha por apoyarme siempre, aun cuando a veces no comprenden bien mis pasiones. Por dejarme volar, por conformarse con el poco tiempo que les dedique en este proceso. A mis hermanas Alicia, Leticia, Ángela y Luis que se preocupaban si me veían más delgada. A mis once sobrinos, mis amores y apuestas de nuevos caminos. A Paul, pilar de fortaleza, esperanza y amor, le agradezco la vida que ha compartido conmigo, su tiempo y sus enseñanzas para seguir soñando, su cariño y apoyo han sido fundamentales para concluir este trabajo. A las brujas, mujeres sanadoras, con la que comparto piso Alma y Tere por aparecer en mi vida con sus tambores, inciensos y cantos cuando más las necesitaba.

A los profesores del DIE que compartieron sus saberes y experiencias con nosotros. A todos mis compañeros del doctorado por hacer de las clases espacios de discusión y reflexión. Al personal administrativo del DIE, por hacer más fácil mi estancia y desarrollo académico en este tiempo.

## INDÍCE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>15</b>
1. Planteamiento de la investigación	16
1.1. Planteamiento y preguntas de investigación	21
1.2. Sobre la perspectiva metodológica y epistemológica: puntos de partida	25
2. Referentes teóricos	33
2.1. La modernidad como punto de partida	33
2.2. La construcción del “otro”	38
2.3. Lo indígena hoy: de la raza a la etnicidad	40
2.4. La mujer indígena en el Sistema Moderno Colonial de Género	51
3. Procedimiento metodológico y método de investigación	55
3.1. Delimitación de la investigación	55
3.2. Elección y búsqueda de las académicas	55
3.3. Las entrevistas.	57
3.4. Análisis de currículum y otras fuentes documentales	57
4. Investigaciones que anteceden a ésta	58
4.1. Los estudios de género y etnicidad	59
4.2. Los estudios sobre los liderazgos de las mujeres indígenas	62
4.3. Los estudios sobre la intelectualidad indígena	66
4.4. Los estudios de género sobre los y las académicas indígenas	69
4.5. Los estudios de género sobre las académicas	71
5. Estructura de la tesis	72
<b>CAPITULO I. COLONIALIDAD DEL SABER: DEL INDIGENISMO A LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES</b>	<b>75</b>



Introducción	76
1. La Colonialidad del Saber: el proyecto educativo para la población indígena	77
1.1. El indigenismo	77
1.2. Los años setenta: “el indigenismo participativo”	80
1.3. El surgimiento de la <i>política india</i>	81
2. La década de los noventa	83
2.1. El levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional	84
2.2. Declaraciones y decretos internacionales y nacionales en favor de las mujeres y población indígena	86
3. Las mujeres indígenas: datos sobre escolaridad para un contexto	89
4. Los años noventa: diversificación del SES y la creación de la oferta educativa para la población indígena	97
5. Dos modelos de IES: UVI y UADY	102
5.1. La Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)	102
5.2. La Universidad Autónoma de Yucatán	106
<b>CAPÍTULO II. LAS ACADÉMICAS INDÍGENAS DE DOS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: HISTORIAS DE VIDA Y PROYECTO EDUCATIVO</b>	<b>112</b>
Introducción	113
1. ¿Quiénes son las académicas indígenas?	117
1.1. Experiencias migratorias	118
1.2. Hablar o no la lengua	125
2. El paso por subsistema de educación básica	132
2.1. Estudiantes de excelencia y el proyecto educativo	139
3. Origen no siempre es destino: características socioculturales de la familia	140
4. Abriendo brecha: el camino educativo	144
4.1. Los caminos solidarios	146
4.2. Los caminos solitarios	151

4.3. La figura del padre	156
4.4. La figura de la madre	159
<b>CAPÍTULO III. INGRESO DE LAS ACADÉMICAS INDÍGENA A DOS UNIVERSIDADES PÚBLICAS (UVI Y UADY)</b>	<b>162</b>
Introducción	163
1. La colonialidad del Saber y la función social de la universidad: Dos proyectos de universidad	164
2. El campo académico	172
3. Roles de género versus rol académico	174
3.1. Ciclo de vida	177
4. Elementos que incidieron en el ingreso como académicas de la UADY y la UVI: capital cultural, expansión y diversificación del SES	180
4.1. Capital Institucionalizado de las académicas indígenas al momento de ingresar a la academia	181
4.2. Capitalización de la condición lingüística de las académicas indígenas al ingresar a laborar a la UADY durante el periodo de expansión del SES	185
4.3. Diversificación del SES y capital étnico de las académicas indígenas al momento de Ingresar a laborar a la UVI	193
<b>CAPÍTULO IV. Académicas indígenas en dos IES: trayectoria académica, puestos de toma de decisión y reivindicación étnica</b>	<b>199</b>
Introducción	200
1. Las académicas en México	201
2. El techo de cristal	204
2.1. Barreras de acceso a puestos de toma de decisión	205
2.2. Factores que propician el acceso a puestos de toma de decisión	206
3. Asenso de categorías y/o puesto académico	208

4. Académicas de la UADY en puestos de toma de decisión	218
4.1. Ascenso al puesto	219
4.2. Descripción del puesto	222
5. Las académicas con puestos de decisión en la UVI	224
5.1. Asenso al puesto	226
5.2. Descripción del puesto	227
<b>6. Género, etnicidad y profesión académica: vínculos desde el SMCG</b>	<b>231</b>
6.1. Profesión académica y etnicidad desde la Universidad Autónoma de Yucatán	231
6.2. Profesión académica y etnicidad desde la Universidad Veracruzana Intercultural	236
6.3. Vida académica y vida familiar	240
6.4. Estado civil y relaciones de pareja	243
6.5 La maternidad	246
6.6. Pertenencia comunitaria: el retorno a sus comunidades	252
<b>REFLEXIONES FINALES Y CONCLUSIONES</b>	<b>258</b>
Bibliografía	

## ÍNDICE DE CUADROS, GRAFICAS, DIAGRAMAS Y TABLAS

### Cuadros

Cuadro 1. Distribución del personal UVI agosto 2014-enero 2015	105
--	-----

Cuadro 2. Datos personales de las académicas indígenas	117
Cuadro 3. Datos académicos de ingreso a la UADY	182
Cuadro 4. Datos académicos de ingreso a la UVI	183
Cuadro 5. Capitalización étnica—lingüística para laborar en la academia UADY	187
Cuadro 6. Capitalización étnica—lingüística para laborar en la academia UVI	194
Cuadro 7. Distribución de los académicos por sexo por periodo de incorporación, proporciones	201
Cuadro 8. Información general profesión académica (Encuesta RAMP 2007-2008)	202
Cuadro 9. Académicos por género y disciplina (N=1847; porcentajes)	203
Cuadro 10. Datos de académicas de la UADY	208
Cuadro 11. Datos de académicas de la UVI	209
Cuadro 12. Asenso a categorías y/o puestos académicos UADY	211
Cuadro 13. Área de conocimiento e IES de formación de las academias de la UADY	213
Cuadro 14. Categorías y/o puestos académicos UVI	215
Cuadro 15. Área de conocimiento e IES de formación de las academias de la UVI	217
Cuadro 16. Distribución por sexo y tipo de nombramiento de los puestos directivos Depto. De Edu. UADY periodo 2011	219
Cuadro 17. Configuración por sexo del personal directivo Centro de Investigaciones Regionales Dr. Hideyo Noguchi periodo 2011	221
Cuadro 18. Principales puestos en la estructura organizacional de la Dirección UVI	224
Cuadro 19. Principales puestos en la estructura organizacional por sedes UVI	225
Cuadro 20. Estado civil y maternidad de las académicas indígenas	243
 <b>Graficas</b>	
Grafica 1. Distribución por sexo del personal académico de la UADY periodo 2011	107

Grafica 2. distribución por sexo y tipo de nombramiento del personal académico de la UADY periodo 2011	108
Grafica 3. Escolaridad de los padres	141
Grafica 4. Escolaridad de las madres	142
Grafica 5. Escolaridad hermanos/as “camino solidarios”	150
Grafica 6. Escolaridad hermanos/as “camino solitarios”	154

### **Tablas**

Tabla 1. Avances y presencia de las mujeres indígenas en Foros Internacionales	88
--	----

## INTRODUCCIÓN

## Introducción

La presente investigación tiene como tema central las trayectorias educativas y académicas de un grupo específico de mujeres: versa sobre las académicas de la Universidad Autónoma de Yucatán y de la Universidad Veracruzana Intercultural que se auto adscriben como parte de un pueblo indígena. Trayectorias, puestos académicos, edades y lugares de origen son algunas de las diferencias que caracterizan a las integrantes del grupo de mujeres que compartieron sus experiencias para elaborar la tesis que presentamos ahora. Sin embargo, también encontramos puntos en común que nos permitieron comprender cómo ha sido que estas mujeres, sujetas de género y de adscripción étnica, han ingresado a la academia. Más aun, algunas de ellas han alcanzado puestos medios de toma de decisión desde donde investigan, escriben e impulsan proyectos que a la población indígena compete.

Diferentes fueron los caminos que nos llevaron a delimitar el tema de investigación acerca de las mujeres con adscripción étnica en las universidades. La creciente visibilización de la población indígena en diferentes ámbitos y, específicamente de las mujeres, ha permitido ubicarlas en espacios de liderazgo, gestión y lugares en donde hasta hace poco tiempo, no incursionaban. No ha sido fortuito que la líder amuzga Martha Sánchez Néstor haya sido nominada por la revista *Forbes* en su categoría *Poder Ayudar* como una de las 100 mujeres más poderosas de México en 2016. Las historias de estas mujeres que están ubicadas en diferentes ámbitos profesionales que les da proyección social son las que nos llevaron a plantearnos interrogantes en torno a la importancia que tuvo la educación escolarizada para que se posicionaran en dichos puestos.

Por otra parte, a nivel personal, los trabajos de investigación en los que había participado previamente me permitieron entablar contactos con algunas profesionistas con origen étnico que se estaban incorporando a las universidades. Esto me llevó a considerar la importancia de explorar sus recorridos de formación y de profesionalización, un tema del que poco se sabe. De estos trabajos realizados, menciono dos. El primero es la investigación que realicé para obtener el grado de maestría en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. Su título es “La educación intercultural desde la mirada de los jóvenes estudiantes de la universidad

intercultural del estado de México. Procesos identitarios y de integración” (2011), y fui asesorada por la Dra. Ruth Paradise. En dicho estudio, dos temas sobre las mujeres indígenas aparecieron en forma constante: primero, la incorporación sostenida de las jóvenes indígenas a las universidades interculturales con una representación promedio del 60 por ciento de la matrícula, en la mayoría de estas instituciones. Segundo, aunque la investigación estuvo centrada en el alumnado, se observó de igual manera la incorporación de las egresadas como académicas en las plantillas de las universidades de las que fueron alumnas.

Otra de las investigaciones que me ayudó a percatarme de la importancia que tenía la incorporación de las profesionistas indígenas como académicas universitarias fue el proyecto de investigación “Programas de educación superior con componentes étnicos y reconfiguración de élites indígenas en México”<sup>1</sup>, dirigido por la Dra. Sylvie Didou Aupetit (Cinvestav) en el cual colaboré. Uno de los datos que arrojó esta investigación fue el que, de setenta entrevistas realizadas a profesionistas indígenas de México, alrededor de treinta laboraban en universidades autónomas, pedagógicas e interculturales. Dichas investigaciones fueron generando interrogantes que, en su momento, me orillaron a cuestionarme sobre los procesos, las vivencias y las experiencias de las indígenas que forman parte de una minoría de mujeres, en su grupo de pertenencia, con grados de licenciatura, maestría o doctorado en el país o el extranjero.

## **1. Planteamiento de la investigación**

Escribo estas líneas en un momento específico en la historia del país: por primera vez una mujer indígena contendió por la posibilidad de postularse como candidata independiente a la presidencia de México. María de Jesús Patricio conocida como Mary Chuy es una indígena y activista náhuatl del estado de Guerrero quien fue postulada como candidata por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional EZLN y la Comisión Nacional Indígena CNI. La educación formal de Mary Chuy es de nivel medio superior. No obstante, su conocimiento en el área de la salud la ha llevado a colaborar con instituciones de educación superior impartiendo cursos de medicina tradicional.

---

<sup>1</sup> Programa a cargo de la Dra. Sylvie Didou Aupetit. Proyecto CONACYT N° 152581 “Programas de educación superior con componentes étnicos y reconfiguración de élites indígenas en México”.



A partir de que se dio a conocer que una mujer indígena buscaba contender a la presidencia, la opinión pública se reveló dividida principalmente entre quienes apoyaban y aplaudían el arrojó de la mujer y quienes a través del racismo y clasismo desdeñaban su intención. Los mecanismos de recolección de firmas, impuestos por el Estado mediante el Instituto Nacional Electoral (INE), fueron determinantes para que no se lograra el número de firmas requeridas, ya que se solicitaba, entre otras cosas, teléfonos de tecnología inteligente que, a través de una aplicación, permitía validar la firma, situación que complicó la recolección en entidades rurales donde aún se ubica buena parte de la población indígena.

Ver a una mujer náhuatl haciendo campaña política es un hecho al que la sociedad no está acostumbrada. No obstante, su discurso en torno a las demandas históricas de los pueblos indígenas cobró eco a lo largo del país. Sin embargo, hay otro tema de sumo interés que ha aparecido en su propuesta: es la denuncia sobre la condición de las mujeres. Conceptos como “opresión y patriarcado” se le escucharon más de una vez. Sus declaraciones nos muestran entonces un hecho que es de nuestro interés: observar los puentes que han hecho las mujeres indígenas con el feminismo y cómo se los han apropiado e incorporado en sus agendas de trabajo. Es notable que Mary Chuy sea una de las pocas mujeres que, haciendo política, no teme hablar abiertamente de la condición actual de las mujeres indígenas con palabras que muy pocas mujeres en el ámbito de la política se atreven a pronunciar.

Mary Chuy es un caso emblemático por varios aspectos que pueden ayudar a entender el contexto en el que se enmarca esta investigación. Primero, nos muestra la decisión que tomaron organizaciones como el EZLN y la CNI de pretender contender con una candidata a la presidencia. Su objetivo era claro —aunque sabían que no tenían posibilidades de ganar—. Su pretensión era poner a discusión nacional las políticas neoliberales que ha implementado el estado mexicano en los territorios indígenas y que se ha materializado en un despojo sistemático de sus tierras y recursos naturales, entre otras demandas que a la sociedad mexicana le compete en general. Como contraparte, las concesiones de políticas hacia la población indígena se han centrado en aspectos culturales, dejando fuera cuestiones vitales como la autonomía territorial.

Segundo, la respuesta de la sociedad a la aparición en público de una mujer indígena como posible candidata hizo visible el tan negado racismo que persiste en la

sociedad mexicana hacia los pueblos indígenas. Si bien las redes sociales estuvieron divididas, quienes estaban en contra no dudaron en sacar las frases más racistas y misóginas aludiendo a la condición de mujer indígena de Mary Chuy. Observamos a través de las diferentes redes sociales el espejo en el que, como sociedad, nos negamos a contemplarnos, en el cual ser mujer e indígena sigue teniendo connotaciones visiblemente negativas.

Tercero, que fuera precisamente una mujer la candidata de estas organizaciones, viene a continuar una línea de apoyo, visibilización y colaboración estratégica que han implantado estas organizaciones indígenas con las mujeres. En 1996, la comandanta Ramona fungió como principal oradora del Congreso Indígena. Hacia el año 2001, tomó la tribuna en el Congreso Nacional la Comandanta Esther, una indígena tzeltal. Es decir, hay caminos individuales que se han forjado las mujeres indígenas para colocarse en diferentes espacios a los que anteriormente no accedían, pero también hay procesos en conjunto en los cuales las mujeres han sido apoyadas por diversas organizaciones, como en los casos de la indígena amuzga Martha Sánchez que fue dirigente de la CDI y de las antes mencionadas.

Cuarto, escuchar un planteamiento de género como uno de los principales puntos del discurso de una precandidata a la presidencia nos muestra el trabajo previo que han ido haciendo las mujeres y, en particular, las organizaciones de mujeres indígenas en colaboración con grupos feministas. Sin ahondar en cómo han sido o pudieron ser estas interacciones, el discurso de Mary Chuy nos muestra la incorporación del lenguaje de género y permite advertir el proceso de empoderamiento que han vivido algunas de estas mujeres, así como la apropiación que efectúan para nombrar y ser sujetas de sus propias luchas.

Retomo el caso emblemático de Mary Chuy porque me permite introducir brevemente una reflexión sobre la condición actual de las mujeres y de los pueblos indígenas; la relación de éstos con el Estado y la constante lucha de las mujeres indígenas por visibilizarse y empoderarse; la forma en la cual gran parte de la sociedad sigue refiriéndose a la población indígena; finalmente, el discurso de género del cual se han apropiado algunas mujeres líderes u organizadoras y cómo lo están rehaciendo o reescribiendo desde sus propios espacios. Es este escenario el que me ha ido motivando a interesarme en las mujeres con adscripción étnica

En esta perspectiva, se inscribe mi interés por conocer los procesos que han vivido mujeres que se reconocen como indígenas y que, actualmente, se encuentran laborando en espacios como la academia. Contrapunteando las cifras sobre escolaridad e índice de desarrollo humano que muestran las condiciones sociales en la que se encuentra gran parte de la población indígena, este estudio se centra en aquellas mujeres que son atípicas con relación al diagnóstico que, en general, se presenta sobre las mujeres perteneciente a los pueblos indígenas. Son mujeres con historias caracterizadas por una larga trayectoria educativa: como muchas otras, tuvieron que saldar diferentes problemáticas de toda índole para continuar insertas en el sistema educativo. Explicados entonces los antecedentes que me llevaron al tema de tesis doctoral sobre mujeres académicas con adscripción étnica, quiero comenzar a exponer mi punto de partida y formular cuestionamientos generales que desembocaron en las preguntas de investigación que expondré posteriormente.

Los estudios realizados acerca de la población indígena son numerosos dado que este sector de la población ha sido objeto de prolíficas investigaciones a lo largo del tiempo, en diferentes áreas de conocimiento y con especial atención en las ciencias antropológicas. Si bien el tema de la población indígena lo traté de forma tangencial en mi tesis de maestría, la forma en la que me he ido adentrando en la temática indígena desde esta investigación me ha llevado a la búsqueda de nuevas perspectivas que me ayudarán a clarificar mis abordajes. Después de un recorrido inicial sobre las lecturas acerca de la población indígena, mis dudas conceptuales fueron más que mis certezas. Las grandes preguntas se hicieron presentes en varios terrenos centrales para acercarme a mi tema de tesis. Ante esto, me cuestionaba ¿A quiénes se les puede considerar indígenas? ¿Qué caracteriza a la población indígena? ¿Sigue siendo de utilidad el concepto en la actualidad? Si bien no son las interrogantes propias de la investigación, cobraron importancia en un momento inicial del trabajo, dada la importancia que tiene el concepto para el desarrollo de éste.

En este recorrido, fueron los estudios decoloniales los que me han permitido dar un sentido y contexto en el cual enmarcar el concepto mismo, entender las condiciones históricas por las cuales surge, así como seguir una línea de continuidad para posicionarme en cuanto la vigencia del término y desde dónde abordarlo. Autores como Dussel (1992) Quijano (1992), (2000), (2010) y (2014) Mignolo, (2008) (2005), Walsh (2008) (2009) Restrepo (2004), Hall y Gay (1996) y Hall (2000) son el punto de partida para situar la presente investigación. Me adscribo a los estudios decoloniales en tanto que me permiten ser un marco de referencia para el sustento teórico del presente escrito. En la obra “El

descubrimiento del otro” Dussel (1992) pone a discusión el concepto de modernidad, en relación con el “descubrimiento” de América y sus implicaciones sociales, raciales, económicas, entre otras, que persisten hasta la actualidad. La construcción de ese “otro” generó nuevas identidades basadas en la idea diferencial de raza y de identidades que han tenido una continuidad a través del tiempo hasta la actualidad.

Por su parte, Quijano (1992) (2000) propone su teoría de la colonialidad del poder para situar a América Latina en relación con Occidente y formular así perspectivas pertinentes para explicar las diversas relaciones de poder en torno a tres categorías: la raza (lo étnico), el trabajo (la economía) y el género (lo sociocultural). Mediante esos conceptos, critica la hermenéutica eurocentrista y androcéntrica que priva en las ciencias sociales. Mignolo (2005) (2008) en “El giro decolonial” propone una epistemología que pone en entredicho no sólo la idea de modernidad, sino la de producción del conocimiento, aludiendo a otras formas posibles de conocimiento que han quedado relegadas. Por su parte, Walsh (2008) (2009) propone una mirada crítica sobre el concepto de interculturalidad que está en boga, situándolo en los estudios decoloniales para dimensionarlo, en consonancia con el planteamiento de Quijano, en relación con las relaciones de poder y conflicto que conlleva dicho concepto. Finalmente, retomo a Restrepo (2010) y a Hall (1996) para evocar el debate sobre la identidad mirando más allá de los enfoques esencialistas y antiesencialistas, abordándolo desde una tercera posibilidad: asumir que no existe una identidad fija, pero reconociendo que la identidad tampoco es un horizonte abierto del cual simplemente se escoge algunos elementos definitorios.

Situación los estudios de género dentro el marco conceptual decolonial ha sido un proceso dialéctico de aprendizaje, ya que no sólo retomo a las autoras que se inscriben dentro de dicha corriente, sino también a aquellas que han teorizado desde diferentes posicionamientos teóricos. Han sido fundamentales para el desarrollo de la presente los textos que, aunque sean pocos, van produciendo las mujeres indígenas de América Latina desde una perspectiva de género, principalmente de aquellas que han decidido teorizarse para proponer sus propias representaciones sobre las mujeres indígenas.

En la línea de estudios decoloniales, María Lugones (2011) (2014) es la primera que nombra los estudios de géneros decoloniales. Se vincula así a la teoría decolonial del poder propuesta por Quijano para situar la problemática de género de las mujeres latinoamericanas o del tercer mundo. El aporte que hace la autora a la teoría de Quijano lo

expresa mediante una crítica de cómo es que el autor sitúa el género, visión un tanto biologicista y dicotómica. Ante esto, propone un Sistema Moderno Colonial de Género (SMCG) para teorizar desde una epistemología de género decolonial. La autora reconoce la misma matriz de poder que plantea Quijano. Sin embargo, ahonda en el concepto de género para situarlo desde América Latina. Otras de las corrientes de estudios de género que retoma la autora es del *black feminist*, principalmente de los estudios interseccionales.

Una corriente más —por llamarla de algún modo— que iré retomando a lo largo del texto debido a que me ha esclarecido la perspectiva de género en complemento con el SMCG son los estudios realizados por las intelectuales indígenas, de Latinoamérica principalmente. Entre las principales representantes de esta corriente, mencionaré a Lorena Cabnal (2010), Gladys Tzuzul en Gargallo (2014), Georgina Méndez (2013), Julieta Paredes (2014) y Aura Cumes (2012). Ellas plantean los estudios indígenas desde diferentes perspectivas: identidad indígena, estudios de género indígena, patriarcado y feminismo comunitario. Desde mi postura, no puedo afirmar que se trate de feminismo indígena sino de propuestas teóricas hechas por mujeres indígenas. Sus trabajos plantean una crítica a la forma en cómo se ve a las mujeres de sus pueblos, especialmente centrada en la esencialización que se propone de ellas. En esa misma perspectiva, se han propuesto entender y explicar cuáles son algunas especificaciones que tienen los pueblos indígenas y, sobre todo, ser ellas las protagonistas de sus planteamientos teóricos.

Finalmente, otra área de conocimiento que me proporcionó pistas para responder las interrogantes que formulo en esta investigación, son los estudios sociológicos de la educación superior que definen las trayectorias de las académicas no sólo como historias aisladas y superaciones personales, sino como historias inmersas en un contexto que, en su conjunto, puede explicar las trayectorias exitosas de este grupo de mujeres. Así, los estudios de la sociología de la educación superior me ayudaron a exponer de qué manera las trayectorias académicas están relacionadas con el periodo en el que ingresaron las entrevistadas a la academia, así como con el periodo de expansión o diversificación en el que se encontraba el sistema de educación terciaria en México.

### 1.1. Planteamiento y preguntas de investigación

Es en este contexto que surge el interés por conocer los procesos y las experiencias de mujeres que han transitado por el sistema educativo, primero como estudiantes y

posteriormente como académicas en la educación superior. Para dar respuesta al planteamiento de investigación, propongo abordar el tema desde el Sistema Moderno Colonial de Género que elaboró María Lugones, tomando en consideración las diferentes problemáticas que experimentaron las académicas e identificándolas gracias a mis lecturas sobre la colonialidad del poder y saber. Para analizar el colonialismo interno de la sociedad mexicana, abordé sus condiciones socioeconómicas y sus experiencias migratorias de primera o segunda generación. Recurriendo a la colonialidad del saber, consideré el paso por el sistema educativo de mis entrevistadas, haciendo referencia a la forma de conocimiento eurocéntrica y mono lingüístico en castellano. Igualmente, analicé las implicaciones de su condición étnica y lingüística en su paso por el sistema educativo y en su ingreso y trayectoria como académicas en universidades públicas.

No está de más decir que abordo la condición étnica de género desde una experiencia situada, es decir, hago uso de la categoría indígena para un sector acotado de la población y con características específicas, sin pretensión de tintes totalizadores y reconociendo que dichas categorías de análisis son construcciones sociales, cambiantes, que están interrelacionadas y son abordadas para explicar un corte de la realidad social situado en un momento histórico específico.

Esto es, no se trata de establecer una relación de determinación de uno de los elementos adscriptivos sobre los otros (el género como precedente de la etnia y la clase, por ejemplo), sino de lograr entender cómo unos y otros se van entretejiendo simultáneamente a lo largo de las etapas formativas y posteriores, sin perder de vista que en toda sociedad la adscripción de género es básica para la incorporación de otros elementos identitarios (Castañeda, 2008:73).

Del mismo modo, desde la perspectiva decolonial de género, considero que conceptos como la raza, la clase, el género, etcétera, no pueden tratarse por separado o en sumatorios. Estos elementos tienen un mismo origen o matriz y es la colonialidad del poder. Por tanto, mi propuesta consiste en realizar un análisis acerca de las experiencias de las académicas indígenas desde la teoría de género decolonial. Aníbal Quijano define la colonialidad como un patrón mundial de dominación dentro del modelo capitalista, fundado en una clasificación racial y étnica de la población del planeta que opera en distintos ámbitos. Según el autor, la colonialidad es una estructura de dominación y explotación que

se inicia con el colonialismo, pero que se extiende hasta hoy día como su secuela (Quijano, 2007). En este sentido “entender los rasgos históricamente específicos de la organización del género en el sistema moderno/colonial de género (dimorfismo biológico, organización patriarcal y heterosexual de las relaciones sociales) es central para una comprensión de la organización diferencial del género en términos raciales (Lugones, 2014:17).

Siguiendo las líneas que estructuran esta investigación y tomando como marco de referencia el SMCG, mi objetivo general es identificar y explicar las problemáticas y las estrategias de las que hicieron uso un grupo de mujeres con adscripción étnica para transitar exitosamente por el sistema educativo hasta culminar sus estudios de posgrados: y conseguir credenciales escolares que les permitieron postularse y consolidar una trayectoria como académicas en universidades públicas. Queriendo ser más puntuales, los objetivos de carácter particular son:

- Identificar y mostrar los “agenciamientos” de las académicas indígenas para superar los obstáculos que encontraron durante sus trayectorias educativa y académica dentro del marco del SMCG.
- Mostrar y explicar las “concesiones” de la colonialidad del saber en las IES a las que ingresaron como académicas y el uso estratégico que hicieron de ellas.
- Indagar sobre las implicaciones que tiene para las académicas identificarse como “indígena” dentro de la IES en las que laboran.

Los interrogantes que han surgido sobre las historias, las vidas y las trayectorias de las académicas han sido diversos. Conocer a través de las entrevistas sus experiencias me ha permitido comprender más acerca de la formación de estas mujeres, lo que me llevó a plantear las preguntas que rigen esta investigación. La pregunta general a la que pretendo dar respuesta a lo largo de este trabajo es explicar ¿Cómo fue que un grupo de académicas indígenas, en el universo de dos universidades públicas, afrontaron las problemáticas que se les presentaron en su tránsito por el sistema educativo y el ejercicio académico, tomando como ejes de análisis el género, la adscripción étnica y las características socioeconómicas? Tomando como eje esa pregunta general, planteo los siguientes interrogantes específicos.

- Frente al conflicto que sortearon las académicas desde el SMCG ¿Cuáles fueron las estrategias que implementaron y los apoyos que recibieron durante su trayectoria educativa y académica?
- ¿En qué momento y cómo fueron los procesos durante los cuales las académicas aprovecharon las “concesiones” de las universidades que les facultaron capitalizar su condición étnica y/o lingüística en su incorporación a los puestos académicos?
- ¿Cuáles fueron los factores que influyeron en sus procesos de ascenso a espacios de toma de decisión de algunas de las académicas y cuáles barreras en las tuvieron que sortear?
- ¿Qué significa o representa para las académicas reconocerse como parte de un pueblo indígena dentro del oficio académico?

El propósito principal que sostendré a lo largo de los siguientes capítulos consistirá en mostrar las implicaciones del sistema moderno colonial de género en dos momentos cruciales de su recorrido para las mujeres indígenas: el paso por el sistema educativo y el ingreso como académicas en la Universidad Autónoma de Yucatán y en la Universidad Intercultural Veracruzana. Si bien ellas representan uno de los sectores de la población que desde el SMCG experimenta un grado de exclusión educativa mayor que el de la media nacional, algunas de ellas han llegado a cursar estudios de posgrado en México y en el extranjero e ingresaron como académicas en diversas instituciones de educación superior.

Ante este hecho, una hipótesis de interpretación es que tres factores — comenzando de lo particular a lo general— han sido cruciales en sus procesos de formación educativa e inserción en la academia. Primero, partimos de que las opresiones generan conflicto: ante ello, las académicas tienen un margen de agencia<sup>2</sup> en cuanto a las estrategias individuales y colectivas que generan para mantenerse dentro de los lugares de los que históricamente han sido excluidas, como es el caso del sistema educativo y académico, así como para sortear las problemáticas a las que se han enfrentado por su condición de mujeres.

---

<sup>2</sup> Para el concepto de agencia retomo a Hall (2010) cuando plantea que la agencia no se puede entender como una práctica cuyo objetivo sea cambiar el mundo, que no tenga algunos puntos diferenciadores o distinciones que reclamar, que realmente importen. Es cuestión de posicionalidades. Ahora bien, es verdad que esas posicionalidades nunca son finales, nunca son absolutas. No se pueden traducir intactas de una coyuntura a otra, no pueden depender de o permanecer en el mismo lugar. Quiero regresar a ese momento de “reclamo de una apuesta” en los estudios culturales, a esos momentos en que las posiciones empezaron a tener importancia (Hall, 200:53).



Segundo, el momento histórico de la colonialidad del poder y del saber en el cual se sitúan las académicas indígenas abre concesiones —de las que hacen uso las académicas— en las cuales el conocimiento y reconocimiento étnico-lingüístico de “los otros”, en este caso “las otras”, puede ser capitalizado dentro de las estructuras del conocimiento legítimo.

Tercero, la etapa de expansión y/o diversificación del sistema de educación superior en México durante la cual ingresaron las entrevistadas a laborar como académicas en dos tipos de universidades: una convencional y otra con visos de atender una población indígena. A nuestro parecer estos tres elementos en su conjunto pueden dar cuenta de los procesos que permitieron a un grupo de mujeres indígenas posicionarse como académicas de dos IES.

#### 1.2. Sobre la perspectiva metodológica y epistemológica: puntos de partida

Situar esta investigación desde la metodología y epistemología de los estudios decoloniales y de género ha implicado no sólo un reto intelectual sino también personal. Una de las bases del pensamiento decolonial se centra en el cuestionamiento epistémico, que hacen los y las intelectuales que se adscriben a esta línea de pensamiento, a la visión eurocéntrica de la forma actual de producción de conocimiento. Por eurocentrismo, entendemos tanto un proceso histórico como una forma de operar intelectualmente y de construir nuestra realidad social. Sin embargo, el eurocentrismo como perspectiva cognitiva no se refiere sólo a una visión de los países dominantes occidentales, sino que es una visión que comparten el conjunto de países que han estado bajo su hegemonía.

En referencia a la colonialidad del poder, Quijano (2000) argumenta que el patrón de poder fundado en la colonialidad, posterior al descubrimiento de América, implica también un patrón cognitivo, una nueva perspectiva de conocimiento dentro de la cual lo no-europeo era el pasado y, de ese modo, inferior y siempre primitivo. En consecuencia, el eurocentrismo como perspectiva hegemónica de conocimiento está basado en la idea de la modernidad y en sus dos principales mitos fundacionales: uno, la idea-imagen de la historia de la civilización humana como una trayectoria que parte de un estado de naturaleza y culmina en Europa; dos, el sentido racial-natural a partir del que se interpretan, en esa perspectiva, las diferencias entre Europa y no-Europa.

Uno de los pensadores que ha desarrollado el tema y acuñado lo que denomina como la colonialidad del saber es el sociólogo venezolano Edgardo Lander (2000). En su texto “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos” expone no sólo el origen de la colonialidad del saber sino las bases en las cuales se sustentan las actuales ciencias sociales en las que nos hemos formado. En dicho texto, identifica dos dimensiones constitutivas de los saberes modernos que contribuyen a explicar su eficacia naturalizadora. La primera dimensión se refiere a las sucesivas separaciones o particiones del mundo de lo “real” que se dan históricamente en la sociedad occidental y las formas como se fue construyendo el conocimiento sobre las bases de este proceso de sucesivas separaciones. La segunda dimensión, concierne la forma como se articulan los saberes modernos con la organización del poder, especialmente con las relaciones coloniales/imperiales constitutivas del mundo moderno.

En la primera dimensión de la separación, encontramos “un sustrato fundamental de las formas particulares del conocer y del hacer tecnológico de la sociedad occidental, la cual, Jan Berting asocia a la separación judeocristiana entre Dios (lo sagrado), el hombre (lo humano) y la naturaleza. A diferencia de la mayor parte de los otros sistemas religiosos, las creencias judeocristianas no contienen inhibiciones al control de la naturaleza por el hombre” (Lander, 2000:15). Con esta primera separación, se deja fuera la cosmología de lo humano en sintonía con el cosmos. La supremacía del hombre sobre la naturaleza, dada su capacidad de razonamiento, será la idea que permeará la forma de construir el conocimiento. Esto trajo aun otras consecuencias: por un lado, tuvo que ver con la construcción de la noción de la universalidad a partir de la experiencia particular de la historia europea, es decir con la construcción, a partir de esa particularidad, de una universalidad radicalmente excluyente. Por otro lado, se erigió la historia universal en cuanto realización del espíritu universal, aunque, de este espíritu universal, no participaron por igual todos los pueblos.

En consecuencia, nos dice el autor, la cosmovisión que aportan los presupuestos fundantes a todo el edificio de los saberes sociales modernos tiene como eje articulador central la idea de modernidad, noción que captura complejamente cuatro dimensiones básicas:

- 1) La visión universal de la historia asociada a la idea del progreso.

2) La “naturalización” tanto de las relaciones sociales como de la “naturaleza humana”.

3) La naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad.

4) La necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad (‘ciencia’) sobre todo otro saber... (Lander, 2000:23).

Por ende, es necesario cuestionar las disciplinas y categorías que usamos para explicar segmentos de la sociedad, no porque sean infructuosas, sino porque es necesario interrogarse sobre sus sentidos, reconfigurarlas y situarlas en la justa medida que requieren las investigaciones. Siguiendo así a otro de los pensadores que apela a la diversificación del conocimiento, Boaventura de Sousa (2011), plantearemos que son muchas las injusticias que acarrea la modernidad, socioeconómica, sexual, racial, histórica, generacional, etcétera. Sin embargo, la injusticia cognitiva es no menos importante que las anteriores: la idea de que existe un solo conocimiento válido es sumamente antidemocrática. Por tanto, apelar a una epistemología del sur es nuestro primer punto de partida.

Al igual que los estudios decoloniales, los estudios de género surgieron desde una crítica no sólo a la construcción del conocimiento desde una visión eurocéntrica, sino a una visión patriarcal que naturalizaba las desigualdades que vivían las mujeres, invisibilizando las desventajas en que se traducen los roles de género. Para sustentar esa premisa, retomé algunos de los cuestionamientos y propuestas que han hecho las teóricas desde la perspectiva de género sobre la manera como producimos conocimiento. Para fines de esta investigación, me fueron de particular interés los trabajos de Harding (1998), Teresita De Barbieri (1998) y Goldsmith (1998) principalmente. La perspectiva de género me permitió comprender la complejidad social, cultural y política que existe entre mujeres y hombres, ignorada por otros enfoques. En ese sentido, otras visiones dominantes en nuestra cultura consideran que las diferencias entre mujeres y hombres son naturales y que lo que ocurre a las mujeres, y en las relaciones entre mujeres y hombres, no tiene la suficiente importancia como para impactar en el desarrollo (Lagarde, 1996:16).

Como en otras áreas de conocimiento, en las ciencias sociales, no existe una forma única para hacer ciencia; tampoco existe una sola forma de hacer investigación con base en la perspectiva de género. En la década de los ochenta, Sandra Harding (1998) planteaba la interrogante de si existía un método feminista. Su respuesta a esta pregunta fue no. No obstante, sostuvo que tres rasgos distintivos caracterizan la investigación con perspectiva de género. Primero, esa define su problemática a partir de un abordaje de las experiencias femeninas tomadas como un indicador significativo de la “realidad” contra la cual se deben contrastar las hipótesis. Segundo, considera que no existe “la mujer” como tampoco “la experiencia de la mujer”, sino que el género se produce conforme a los parámetros imperantes en una clase, raza y cultura particulares. Finalmente, Harding hizo hincapié en el carácter político que tiene la investigación feminista en la lucha de las mujeres.

Por su parte, Teresita De Barbieri (1998) indicó que eran muchas las críticas y cuestionamientos que han hecho las investigaciones con perspectiva de género a la forma como tradicionalmente se hacía ciencia. Advirtió que, si bien no había una forma de hacer investigación feminista, parecía haber un acuerdo entre las académicas en torno a tres puntos fundamentales: a) acabar con lo que se ha llamado más recientemente la “ceguera de género” en la investigación social; b) producir conocimientos que den cuenta de las condiciones de vida específicas y de la experiencia desarrollada en el campo de la acción...; c) producir una teoría o los conocimientos necesarios para liquidar la desigualdad y subordinación de las mujeres...”(De Barbieri, 1998:105).

En esa misma búsqueda por encontrar lo que tienen en común los estudios de género, la investigadora Norma Blázquez recuerda que, a finales de los setenta, se inician los estudios de género de una manera sistemática. A partir de ese momento, se ha producido una gran cantidad de investigaciones y, aunque las posiciones feministas son heterogéneas, comparten ciertos acuerdos generales: uno de ellos es que “el género, en interacción con muchas otras categorías como raza, etnia, clase, edad y preferencia sexual, es un organizador clave de la vida social y, el segundo, que no es suficiente entender cómo funciona y cómo está organizada la vida social, también es necesaria la acción para hacer equitativo ese mundo social” (Blázquez, 2012:21).

Conforme con una posición consistente en considerar que el género es un organizador de la vida y en interacción con la categoría étnica, en esta investigación, pretendo, primero, dar cuenta de los interrogantes antes planteados. También intentaré

hacer visibles a las mujeres indígenas que están laborando en estos espacios; no me atrevo a decir que no hubiera antes o que son las primeras en ocupar estas plazas. En cambio, mi premisa es que, actualmente, reconocerse y posicionarse étnicamente es para algunas de ellas un asunto de suma importancia no sólo en su trayectoria académica sino en tanto integrantes de un pueblo originario. Por tanto, procuraré mostrar no sólo que más mujeres indígenas se han hecho presentes en diferentes espacios, sino que, por su condición étnica, han experimentado procesos específicos de profesionalización que las distinguen de otras mujeres académicas; esos procesos están ligados al momento histórico en el que han estado situadas.

Si bien como lo recalca Goldsmith (1998), el debate en torno a la epistemología y la metodología feministas se encuentra en gran medida inacabado, habría que preguntarse si sería posible, e incluso deseable que la comunidad de investigadoras feministas llegue a un consenso. Los estudios de género han puesto especial atención en hacer una crítica constante y sistemática a los preceptos epistemológicos en los que se fundamenta la forma en como se ha venido configurando la producción de conocimiento. Como afirma Blázquez (2008) es con los estudios de género y con la participación de investigadoras provenientes de distintos campos como se han producido formas distintas de crear conocimiento: por ello, el robustecimiento de esta nueva perspectiva constituye un cambio significativo en relación a la visión convencional de las ciencias, ya que pone de realce que la presencia femenina incorpora una apreciación distinta con influencia sobre la generación de nuevos conocimientos y sobre su empleo e interpretación. De manera específica, la epistemología feminista remite a “las investigaciones que entran en diálogo con la tradición filosófica sobre la ciencia abordando los problemas clásicos como el de racionalidad, evidencia, objetividad, sujeto cognoscente, realismo o verdad y, al tiempo, utilizan la categoría analítica de género para articular una nueva forma de encarar los temas...” (Carmé Adán, 2006 en Castañeda, 2008:36).

Otro de los puntos centrales en los que pone énfasis la epistemología feminista consiste en que toma en consideración al sujeto cognoscente, es decir cómo se posiciona el o la investigadora frente a la forma de producir conocimiento. En este sentido, la epistemología feminista aborda “la manera en que el género influye en el conocimiento, en el sujeto cognoscente y en las prácticas de investigación, indagación y justificación. El concepto central es que quien conoce está situado y, por lo tanto, el conocimiento refleja las perspectivas particulares del sujeto cognoscente...” (Blázquez, 2008: 15). Decir que

todo conocimiento producido por la investigación es situado, implica reconocer que refleja la perspectiva de la persona cognoscente, aunque no por ello las investigaciones carecen de objetividad. No significa dejar atrás la búsqueda de la objetividad, sino, por el contrario, plantear que, para llegar a ésta, es preciso situar al conocimiento en su justa dimensión.

En otras palabras, la clase, la raza, la cultura, las presuposiciones en torno al género, las creencias y los comportamientos de la investigadora, o del investigador mismo, deben ser colocados dentro del marco del cuadro que ella o él desean pintar. Esto no significa que la primera parte de un informe de investigación deba dedicarse al examen de conciencia... Significa más bien, como veremos, explicitar el género, la raza, la clase y los rasgos culturales del investigador y, si es posible, la manera como ella o él sospechan que todo eso haya influido en el proyecto de investigación. Así, la investigadora o el investigador se nos presentan no como la voz invisible y anónima de la autoridad, sino como la de un individuo real, histórico, con deseos e intereses particulares y específicos (Harding, 1998:18).

Como lo mencioné anteriormente, hay trabajos previos en los que colaboré que me fueron orillando, primero, a querer entender las problemáticas de las mujeres y, segundo, a elegir la perspectiva de género como la que era más pertinente para poder dar respuesta a las interrogantes que eran de mi interés. No obstante, y parafraseando a un gran profesor, Eduardo Remedí, “una no investiga lo que investiga por mera casualidad”, es decir, me parece que, como en muchos casos, hay algunas experiencias de la vida personal que llevan a uno a investigar un tema y no otro.

Desde esta perspectiva teórica, el género es un fenómeno que ha de estudiarse como una construcción social que se manifiesta en una dimensión tanto objetiva como subjetiva. Los estudios de género, por tanto, analizan las relaciones de género como un orden que se impone a los individuos pero que, a la vez, los individuos reproducen continuamente en sus prácticas. Asimismo, las prácticas, los discursos y el contexto sociocultural de las relaciones de género pueden presentar inconsistencias y cambiar a diferentes ritmos (por ejemplo, el acceso más igualitario de las mujeres al empleo y a la educación no necesariamente modifican las concepciones tradicionales sobre las relaciones entre hombres y mujeres en el hogar).

Hacer un estudio con perspectiva de género me ha permitido situarme frente a mi

tema de investigación: si bien tenía conciencia, desde un principio, que nadie investiga lo que investiga por casualidad, es ahora con la metodología de género cuando he podido vislumbrar más claramente mis implicaciones personales en los temas que he ido eligiendo en mi tema de tesis. Por tanto, y siguiendo a Sandra Harding, me parece pertinente hacer algunas anotaciones acerca de mi persona, más allá de las investigaciones que antecedieron a esta.

Me sitúo en primer momento como aprendiz de investigadora con un interés claro en los temas étnicos, pero, ahora, por primera vez, recurro a la perspectiva de género. Tengo que definirme a la vez como mujer mestiza y con raíces indígenas que he de reconocer. Soy originaria de un pueblo rural en el Estado de México. También soy la única persona que ha concluido estudios universitarios, no sólo en mi familia nuclear sino en mi familia extensa. Al igual que para muchos jóvenes de escasos recursos, ser maestro rural (mal llamados instructores comunitarios) del Consejo Nacional de Fomento Educativo fue una de las estrategias que me permitió obtener una beca para continuar en el sistema educativo. Por tanto, reconozco que hay algo de querer explicar-me parte de mi propia historia en este trabajo de investigación.

Finalmente quiero cerrar este apartado, mencionando dos textos que fueron esclarecedores en cuanto a dos cuestionamientos que aparecieron a lo largo de la investigación. Primero mi posición como “investigadora” y, segundo, lo que esto significa en la producción de un texto que tiene como tema central a las mujeres indígenas. Los textos a los que hago referencia son ¿Puede hablar el subalterno? Escrito, hace casi tres décadas, por la intelectual de origen hindú Gayatri Spivak y “Bajo los ojos de occidente. Academia Feminista y discurso colonial” escrito en la misma época y por la también hindú Chandra Mohanty. Ambas publicaciones se inscriben dentro de la corriente de los estudios poscoloniales que hacen referencia a una época histórica que comenzó con la “descolonización” de la India en 1947, y que aún no termina.

En el texto “Bajo los ojos de occidente”<sup>3</sup> Chandra Mohanty (2008) aporta una mirada crítica sobre lo que llama “discurso feminista occidental” y la forma que, a partir de este, se ha venido teorizado acerca de las mujeres del tercer mundo. Al igual que algunos de los autores que formulan cuestionamientos al respecto en la perspectiva de los estudios

---

<sup>3</sup> Retomo la versión publicada en Liliana Suárez Navaz y Aída Hernández (editoras) *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*, Cátedra, Madrid.

decoloniales, la autora señala que los feminismos occidentales se apropian y “colonizan” la complejidad constitutiva que caracteriza la vida de las mujeres del tercer mundo. En consecuencia, las obras del feminismo de Occidente sobre las mujeres del tercer mundo deben ser consideradas en el contexto de la hegemonía global de la academia occidental.

A través del análisis de cinco estudios que versan sobre las mujeres del tercer mundo desde el feminismo occidental, la autora cuestiona la categoría misma de “mujeres” como un grupo ya constituido y coherente, con intereses y deseos idénticos sin importar la clase social, la ubicación o las contradicciones raciales o étnicas. Incluso plantea que la noción de patriarcado no puede aplicarse de forma universal y a todas las culturas. Dice que el análisis que realiza sobre dichos estudios muestra la construcción del concepto de “mujeres del tercer mundo” como un grupo homogéneo y “sin poder”, frecuentemente ubicado como víctima implícita de sistemas socioeconómicos específicos.

Por su parte Gayatri Spivak (2003)<sup>4</sup> en su texto acerca del sujeto subalterno que se ha vuelto un clásico dentro de la teoría social contemporánea, traza una serie de cuestionamientos<sup>5</sup>. Retomo sólo uno de estos para fines de esta investigación. Plantea que, en toda representación, se produce una interpretación, una traducción del interpretado y por tanto una distorsión del mensaje originario. La cuestión es, entonces, cómo lograr que un sujeto etnocéntrico mantenga la objetividad en el propio establecimiento de sí mismo en el momento de definir selectivamente al Otro. En esa perspectiva, es necesario tener en consideración lo que representa el intelectual para el subalterno y la posibilidad de que éste último recreé las condiciones de silenciamiento del sujeto en cuestión. En esta discusión, nos dice, las posturas nostálgicas con argumentos nativistas pueden ser negativas para la exploración de las realidades sociales.

Haciendo un breve recuento de los planteamientos epistémicos citados, para la presente investigación, retomo la postura decolonial en cuanto a reconocer la Colonialidad del Saber como un cuestionamiento central a la actual forma de construir conocimiento y las instituciones que legitiman dicha producción, así como las implicaciones para las

---

<sup>4</sup> Retomo la versión publicada en *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 39, enero-diciembre, 2003, pp. 297-364, Colombia.

<sup>5</sup> Su principal cuestionamiento la pregunta que se hace cuando se cuestiona si ¿Puede hablar el sujeto subalterno? y ¿Puede narrar un sujeto subalterno (en tanto mujer)? Su respuesta es no. El sujeto subalterno no puede hablar porque no tiene un lugar de enunciación que lo permita. El otro no puede hablar no porque literalmente no pueda es evidente que las mujeres en la sociedad tradicional india hablaban sino porque no forma parte del discurso.



ciencias sociales. Me adscribo a los estudios de género porque me permiten ubicar en primer plano a las mujeres, desnaturalizar los roles establecidos y visibilizar, por un lado, las opresiones propias del género, pero también la agencia que las académicas tienen sobre sus trayectorias educativas y académicas. Me posiciono también como sujeta cognoscente, reconociendo mi formación académica e intereses personales en cuanto al tema de investigación. Finalmente, los últimos dos estudios citados me dan herramientas para cuestionar el uso de las categorías de análisis a las que refiero, así como su vigencia, contexto y particularidad para el caso que estoy abordando. Por tanto, he de precisar que la categoría de mujeres indígenas a la que recurro no pretende incluir a todas las mujeres de los pueblos indígenas, como si pudiéramos designar con la misma construcción teórica a cualquier mujer o grupo de mujeres indígenas de cualquier grupo étnico.

En efecto, no sólo las implicaciones de género parecieran ser naturales: mujeres indígenas se han pronunciado contra la esencialización que se hace de las mujeres de los pueblos originarios como “las portadoras de la cultura”. La antropóloga chol Georgina Méndez advierte que, si bien el acceso a la educación poco a poco comienza a ser una realidad más cercana a los proyectos de vida de las mujeres indígenas, sigue circulando en los medios académicos y en las organizaciones y comunidades, ciertos imaginarios sociales para definir a las mujeres. Se les considera como las más indias: cercanas a la tierra y la naturaleza. Estos imaginarios fortalecen la discriminación y la existencia de parámetros para evaluar la “indianidad” de las mujeres... (Méndez, 2007).

Por tanto, tratar de abarcar a todas las comunidades y pueblos indígenas de México bajo una sola palabra es simplificar la realidad, ya que “para muchos el concepto de indígena abarca una sola etnia, lo que supone que practican la misma cultura, que comparte usos, costumbres y creencias, que son muy parecidos” (Warman, 2003:18). En este sentido, es necesario un cuestionamiento sobre dicho concepto porque si bien se puede decir que los pueblos indígenas comparten ciertos elementos como, por ejemplo, su condición frente al estado mexicano que lo observa en una posición de desventaja económica, cultural y lingüística, se corre el riesgo de ubicar, bajo una sola palabra, a los diferentes pueblos indígenas, perdiendo de vista sus respectivas particularidades sociales, económicas, culturales, transnacionales, educativas, de género, entre otras. Como bien lo señala Stavenhagen (2008) aunque los pueblos indígenas del mundo tienen mucho en común, también es necesario reconocer que sus situaciones son diferentes.

## 2. Referentes teóricos

### 2.1. La modernidad como punto de partida

Situar los estudios sobre la población indígena dentro del SMCG nos lleva a un punto de partida necesario, la modernidad. Para los estudios decoloniales, la modernidad es una situación nodal para comprender la condición actual de los países “periféricos”, como es el caso latinoamericano y específicamente México. Partimos entonces de uno de los binomios más significativos: moderno - no moderno. Enrique Dussel, uno de los principales teóricos de la filosofía de la liberación y teórico decolonial, identifica como un hecho histórico central para comprender el surgimiento de la modernidad, el llamado “descubrimiento” de América en 1492. Advierte que, si bien la modernidad se origina en las ciudades medievales europeas, nace como concepto con la llegada de los europeos a América. Para el autor, la palabra modernidad combina ambiguamente dos contenidos. Primero su contenido positivo conceptual, la “modernidad” es emancipación racional, es decir es una salida de la inmadurez a través del esfuerzo de la razón como proceso crítico.

Segundo, la modernidad tiene un contenido secundario y negativo que tiene como consecuencia una serie de elementos: a) la civilización moderna se auto-comprende como la más desarrollada, superior. b) La superioridad encomienda a quiénes la detentan desarrollar a los más primitivos. c) El camino de dicho proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa. d) Como el bárbaro se opone al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer la violencia si fuera necesario, como último recurso. e) Esta dominación produce víctimas (de muy variadas maneras). f) Para el moderno, el bárbaro tiene una "culpa" (el oponerse al proceso civilizador). g) Por último, y por el carácter "civilizatorio" de la "modernidad", se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios (los costos) de la modernización" de los otros pueblos "atrasados" (inmaduros) de las otras razas esclavizables, del otro sexo por débil, etcétera (Dussel, 1992).

Conforme con estas premisas, el autor enumera una serie de características que debemos considerar al hacer estudios sobre América Latina. Su hipótesis es que estos contenidos enunciados no han sido superados, es decir, siguen siendo parámetros organizadores para la mayoría de los países “tercermundistas” del globo terráqueo. Por lo tanto, las historias nacionales y locales están inmiscuidas en los contenidos secundarios que conlleva la modernidad. El “descubrimiento” como punto de partida traerá consigo un

cumulo de ideales vinculados con una forma de entender y modificar las sociedades. Fue este hecho el que propició un desplazamiento de los centros de poder desde el Mediterráneo hacia el Atlántico, tránsito que terminó de cuajar con la instauración de las colonias europeas. Así, si bien la época colonizadora concluyó con las independencias del siglo XX los fenómenos y rasgos de la colonialidad aún persisten, como iremos desarrollando más adelante.

Por estos cuestionamientos teóricos, han ido sumándose diversos pensadores e investigadoras de Latinoamérica a los estudios decoloniales. Para Walter Dignolo (2007) el pensamiento decolonial emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad en tanto su contrapartida. Y eso ocurrió en las Américas, en el pensamiento indígena y en el pensamiento afrocaribeño; continuó luego en Asia y África. Un momento importante para el desarrollo del pensamiento decolonial sucedió cuando la intersección de los movimientos de descolonización en Asia y África, concurrentes con la guerra fría y con el liderazgo ascendente de Estados Unidos. Es en este periodo cuando el pensamiento decolonial comienza a trazar su propia genealogía<sup>6</sup>.

Siguiendo esta línea de pensamiento, el sociólogo peruano Aníbal Quijano (2007) (2010) elabora su propuesta teórica de la colonialidad del poder. Quijano define la colonialidad como un patrón mundial de dominación dentro del modelo capitalista. Al igual que Dussel, argumenta que la colonialidad es una estructura de dominación y explotación que inicia con el colonialismo, y se extiende hasta hoy día como su secuela. Para esos autores, la colonización se refiere al proceso de imperialismo y de ocupación territorial de pueblos por parte de un poder conquistador por medio del uso de la violencia. Por su parte,

---

<sup>6</sup> En este sentido, el pensamiento decolonial se diferencia de la teoría poscolonial o de los estudios poscoloniales en que la genealogía de estos se localiza en el postestructuralismo francés más que en la densa historia del pensamiento planetario decolonial. El pensamiento decolonial, al desprenderse de la tiranía del tiempo como marco categorial de la modernidad, escapa también a las trampas de la poscolonialidad. La poscolonialidad (teoría o crítica poscolonial) nació entrampada con la posmodernidad. En el caso de Waman Poma, en las lenguas, en las memorias indígenas confrontadas con la modernidad naciente; en el caso de Cugoano, en las memorias y experiencias de la esclavitud, confrontadas con el asentamiento de la modernidad, tanto en la economía como en la teoría política. El pensamiento decolonial, al asentarse sobre experiencias y discursos como los de Waman Poma y Cugoano en las colonias de las Américas, se desprende (amigablemente) de la crítica poscolonial (Mignolo, 2007:31).

el colonialismo se refiere a la ideología que justifica y legitima el orden asimétrico y hegemónico establecido por el poder colonial.

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del modelo mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población mundial como piedra angular de dicho modelo de poder. Opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América. Con la constitución de América (Latina), en el mismo momento y en el mismo movimiento histórico de organización del mundo, el emergente poder capitalista se globaliza, sus centros hegemónicos se localizan en las zonas situadas sobre el Atlántico —que después constituirá Europa— Como ejes centrales de ese nuevo modelo de dominación, se establecen también la colonialidad y la modernidad. En otras palabras: con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de este particular modelo de poder (Quijano, 2007:91).

Quijano nos brinda una propuesta analítica de la colonialidad del poder que permite analizar la condición de los Estado-Nación latinoamericanos. Dado que, si bien la Colonia como tal llegó a su fin en el siglo antepasado, la colonialidad del poder aún ejerce su dominio en la mayor parte de América Latina. La idea central y novedosa que nos propone el autor es enfocar la mirada analítica en lo que parecía haberse superado en aras de la modernidad racional: la clasificación racial/étnica que sigue prevaleciendo.

Desde la inserción de América en el capitalismo mundial moderno/colonial, las personas se clasifican y son clasificadas según tres criterios diferentes —pero articulados— en una estructura global común por la colonialidad del poder: trabajo, género y raza. También lo están según dos ejes centrales: el control de la producción de recursos para la sobrevivencia social y el control de la reproducción biológica de la especie. El primero implica el control de la fuerza de trabajo, de los recursos y productos del trabajo, lo que incluye los recursos “naturales”. El segundo implica el control del sexo y de sus productos (placer y descendencia), en función de la propiedad (Quijano, 2014:313). Estos ejes organizadores son visibles en una sociedad donde la meritocracia se difumina con una

imagen de un hombre blanco heterosexual frente al de una mujer indígena monolingüe. Esta clasificación racial ha sido también una limitante para los procesos constitutivos de las naciones donde la idea de “igualdad” sigue siendo un ideal. Por tanto, dichos ejes tienen una dimensión global pero también operan en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social.

La “colonialidad” representa una gran variedad de fenómenos, abarca toda una serie de fenómenos desde lo psicológico y existencial, hasta lo económico y militar, y que tienen una característica común: la determinación y dominación de uno por otro, de una cultura, cosmovisión, filosofía, religiosidad y un modo de vivir, por otros del mismo tipo. En sentido económico y político, la “colonialidad” es el reflejo de la dominación del sector extractivo, productivo, comercial y financiero de los estados y sectores “neo-colonizados” (“Sur”) por parte de los países industrializados (“Norte”), lo que lleva a la dependencia y al “desarrollo del sub-desarrollo”, la sub-alternidad y marginalidad de las “neo-colonias” frente al dominio de los imperios dominadores (Estermann, 2014:55).

La propuesta de la colonialidad del poder de Quijano brinda un esquema de explicación para entender las diferentes lógicas de dominación del mundo moderno en relación con el capitalismo y con el colonialismo histórico. Por tanto, formula un cuestionamiento primario del eurocentrismo como la “visión” del mundo. Da herramientas para construir una confrontación con la perspectiva de conocimiento eurocéntrico que impone una forma de mirar el mundo a través de diferentes binomios: capital-precapital, europeo-no europeo, primitivo-civilizado, tradicional-moderno. Esta visión del mundo no solo se basa en dichos binomios, sino que justifica una forma de evolución lineal para llegar a la sociedad moderna. Con ese enfoque, legitima el que los no-europeos sean percibidos como atrasados. La modernidad como eje del capitalismo eurocentrado es el resultado de la experiencia del colonialismo y de la colonialidad, auspiciada por la hegemonía de Europa. En resumen, la modernidad fue también colonial desde su punto de partida, así como el capitalismo mundial fue, desde su inicio, colonial/moderno y eurocéntrico.

Llegamos a otra de las grandes críticas del pensamiento decolonial, mencionada anteriormente, consistente en poner en tela de juicio el conocimiento eurocentrado

conforme con el que se ha ido rigiendo la humanidad. Retornando a Quijano y a Dussel, el eurocentrismo es una actitud colonial frente al conocimiento y se articula de forma simultánea con las relaciones centro-periferia y con las jerarquías étnico/racial. Acorde con esta premisa, el conocimiento europeo se colocó como superior, relegando así a los otros tipos de conocimiento y colocándolos como subalternos y representantes de una etapa inferior, premoderna y precientífica. “Por eurocentrismo entendemos tanto un proceso histórico como una forma de operar intelectualmente y de construir nuestra realidad social...No es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía” (Quijano, 2014:287).

Ante lo anterior, el pensamiento decolonial propone otras formas de mirar la realidad social para pensar desde el Sur. Acorde con esta premisa, el sociólogo brasileño De Sousa (2011) señala que las nuevas epistemologías que surgen desde el Sur son un reclamo para generar nuevos procesos de producción y de valorización de los conocimientos, científicos y no científicos, y nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todos los mecanismos para naturalizar la desigualdad. El autor comenta que, para desarrollar las Epistemologías del Sur, hay que partir de tres premisas:

- Que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental.
- Que la diversidad del mundo es infinita. Existen diferentes maneras de pensar, de sentir —de sentir pensando, de pensar sintiendo—, de actuar; diferentes relaciones entre seres humanos —diferentes formas de relación entre humanos y no humanos, con la naturaleza, o lo que llamamos naturaleza; diferentes concepciones del tiempo, diferentes formas de mirar el pasado, el presente y el futuro; diferentes formas de organizar la vida colectiva y la provisión de bienes, de recursos, desde un punto de vista económico.
- Que esta gran diversidad del mundo, que puede ser y debe ser activada, así como transformada teórica y prácticamente de maneras plurales, no puede ser monopolizada por una teoría general.

Por tanto, para que el “conocimiento” entendido en su forma múltiple y diversa pueda ir más allá del momento actual en el que se encuentra, es preciso construir puentes entre las diversas epistemologías de un Sur geográfico y metafórico, a partir de una crítica a una forma de conocimiento hegemónica y legítima que permea el mundo. No quiere decir con esto que la ciencia moderna sea errónea, sino lo que está en cuestionamiento es que esta visión tenga exclusividad sobre la forma de producir conocimiento y la legitimidad de éste.

## 2.2. La construcción del “otro”

Es sobre esta forma de pensamiento eurocéntrica colonial que emerge el paradigma del “otro”. Es con el “descubrimiento” de América que no solo Europa se va colocando como centro en vez de periferia, sino que emergen lo que Enrique Dussel llamará “los otros”, quienes representan lo extraño, lo no europeo, lo atrasado, lo incivilizado, lo inferior.

Ese resultado de la historia del poder colonial tuvo dos implicaciones decisivas. La primera es obvia: todos aquellos pueblos fueron despojados de sus propias y singulares identidades históricas. La segunda es, quizás, menos obvia, pero no es menos decisiva: su nueva identidad racial, colonial y negativa, implicaba el despojo de su lugar en la historia de la producción cultural de la humanidad. En adelante no eran sino razas inferiores, capaces sólo de producir culturas inferiores. Implicaba también su reubicación en el nuevo tiempo histórico constituido con América primero y con Europa después: en adelante eran *el pasado*. En otros términos, el patrón de poder fundado en la colonialidad implicaba también un patrón cognitivo, una nueva perspectiva de conocimiento dentro de la cual lo no-europeo era el pasado y de ese modo inferior, siempre primitivo (Quijano, 2000:22).

La idea de raza se consolida en la historia de la desigualdad haciendo parecer a ésta como natural o biológica. Esta idea es fundada por los colonizadores en América cuando en su primer momento se preguntan ¿qué son los habitantes de esas tierras? ¿Son humanos o no son humanos? Esta es una clase de preguntas que coloca a los sujetos en una condición semi-humana en comparación con los pueblos de Europa. En ese sentido, estos nuevos pueblos son diferentes no por cultura o poder sino por una cuestión biológica. Esta percepción dividirá los pueblos en razas superiores e inferiores. Para el autor, esta idea de

raza ha cambiado, pero el proceso de relaciones sociales actuales sigue complejizando, pero no disolviendo la vieja idea de raza. Por esa razón, se puede hablar de colonialidad de poder dado que los países, aun independientes, siguen estando fundados en la idea de raza, la cual termina redefiniendo el género o las etnicidades y el patriarcado.

La idea de raza se vuelve entonces una categoría mental del poder, la primera categoría de la modernidad. La Conquista cuando se logra derrotar a los pueblos originarios de América representa el periodo clave durante el que se gesta la idea de raza. No es que anteriormente no existieran las desigualdades: esas son tan antiguas como la especie misma. Pero es la primera vez que las desigualdades están vinculadas a una idea valorizada de raza, es decir que justifican que una raza inferior debe ser dominada. No te conquisto porque tengo más poder, sino porque eres menos humano. En consecuencia, si la idea de lo humano estaba en cuestionamiento desde la religión cristiana, la posesión o no del alma también estaba en duda, discusión teológica no menos importante<sup>7</sup>.

Durante este proceso de racialización, aquellos pueblos que fueron objetos del proceso terminaron haciendo concesiones sobre su inferioridad lo cual dio origen al surgimiento de nuevas identidades sociales. Antes del siglo XVI, no existían los indígenas ni los blancos: fue a partir de la constitución del nuevo patrón de poder que en América nació la primera identidad de la modernidad: los indios. La segunda identidad abarcará a los negros y finalmente a los blancos (antes existían los españoles, franceses, etcétera, pero no la idea de blancos que se consolida en el siglo XVIII).

La población de todo el mundo fue clasificada, ante todo, en identidades “raciales”, y dividida entre los dominantes / superiores “europeos” y los dominados / inferiores “no europeos”...Debido a esas determinaciones, todos los países cuyas poblaciones son, en su mayoría, víctimas de relaciones racistas o etnicistas de poder, no han logrado salir de la periferia colonial, en la disputa por el “desarrollo”....Todas las sociedades donde la colonización implicó la destrucción de la estructura social, la población colonizada fue

---

<sup>7</sup> Un de las discusiones de los jesuitas fue si los aborígenes tenían o no alma humana; dicho esto, se entiende que la dominación española se sustenta en creer inferiores en naturaleza a la raza aborígen, y por tanto fuera de la Totalidad. En este caso los enemigos radicales para España eran los aborígenes; como la fraternidad sólo es dable entre iguales, la política de esta Totalidad hacia afuera fue el ‘estado de guerra’ como describe en este caso en sus modos de colonialismo.



despojada de sus saberes intelectuales y de sus medios de expresión exteriorizantes u objetivantes (Quijano, 2014:319).

La racialización por tanto legitimará estas nuevas formas de dominación. Este nuevo patrón de poder fundado en la idea racial idea resignifica también otras formas de dominación como el género y el patriarcado, ya que cuando aparece la idea de raza va aparejada a otras formas de dominación. Como veremos más adelante, la categoría de género también se modificará dentro de y conforme con esta nueva estructura de poder.

### 2.3. Lo indígena hoy: de la raza a la etnicidad

Podemos encontrar una constante entre los autores citados. Quijano (2010), Mignolo (2005), Maldonado (2007), Hall (1996) y Restrepo (2004) argumentan que la categoría de raza no se puede sostener haciendo referencia al “color” de piel o características biológicas entre pueblos diferentes. La idea de raza existe solo como una construcción ideológica de poder. Para Quijano (2010) es un instrumento de dominación social, que no tiene que ver con la estructura biológica de los humanos sino con la historia de poder en el mundo moderno colonial. Por tanto, la raza como el racismo se pueden explicar desde las expresiones del poder colonial y no como diferenciaciones existentes en la naturaleza. “La idea misma de “color” en esa relación es un constructo mental, No obstante, existen suficientes indicios históricos para señalar que la asociación entre “raza” y “color” es tardía y tortuosa. La idea de “raza” es anterior y el “color” no tiene originalmente una connotación “racial”” (Quijano 2010:6). Posteriormente afirmará que la primera raza serán los “indios”, aunque esta denominación no era, originalmente, descriptiva del color, sino de las diferencias en cuanto al grado de “humanidad” que tenían estos pueblos en relación con los europeos.

Siguiendo esa línea, Mignolo (2007) en el libro *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial* dice que, en el modelo de humanidad renacentista, lo europeo se convirtió en el ideal mientras que indios, esclavos, africanos pasaron a ser considerados humanos de segunda clase. “Se trata de los cimientos históricos demográficos y raciales del mundo colonial/moderno. En este contexto la cuestión de “raza” no se relaciona con el color de piel o pureza de la sangre sino con la categorización del individuo según su nivel de similitud o cercanía respecto a un modelo presupuesto de humanidad” (Mignolo, 2005:11). Esta idea se irá modificando con el paso de los siglos:

aunque lo humano ya no está sujeto a discusión, sin embargo, sigue habiendo un ideal a seguir.

El concepto de raza se ha ido modificado a través de los siglos. Maldonado (2007) reconstruye en una línea del tiempo sus significados y expone que no es lo mismo lo que significó en el siglo XVI que lo que llegó a significarse en el siglo XIX con la revolución biologicista. Sin embargo, señala que se puede hablar de una semejanza entre el racismo del siglo XIX y la actitud de los colonizadores con respecto a la idea de grados de humanidad, por tanto, lo que estaría en duda con la construcción de la raza es la esencia misma de humanidad. Al igual que los autores mencionados, para Stuart Hall (1996) la raza también es una categoría histórica discursiva, y no una expresión o referencia a lo biológico. La raza refiere a lo biológico en tanto este último no está por fuera, en contraposición o precede a lo histórico-discursivo (Restrepo, 2004). La raza entonces no es un referente meramente biológico, sino que responde a una lógica discursiva. Es decir, lo verdadero es una cuestión de poder de lo discursivo.

Para algunos autores como Quijano (1992), Wade (2000), Hall (1996) y Delvalle (1992) el concepto de etnicidad es un “deslizamiento” del concepto de raza. Dicho concepto no puede entenderse como estático sino más bien en movimiento y en relación con el contexto histórico, influenciado por éste e incidiéndolo según la época. Wade (2000) recuerda que la palabra raza ingresó en las lenguas europeas a principio de del siglo XVI. Su significado principal era remitido al linaje, es decir, a una estirpe de descendientes vinculados a un ancestro común. Ese uso predominó hasta cerca de 1800, aunque argumenta que el uso del término “raza” era muy infrecuente durante los siglos XVI al XVIII.

El concepto como tal no fue muy utilizado por los intelectuales de la época. Con la consolidación del capitalismo y la revolución industrial, el concepto de raza devino de suma importancia para nombrar a los “otros”. El periodo 1875-1914 que Hobsbawm (2006) denomina como la *era del Imperio*, corresponde a una fase de la historia moderna donde aproximadamente una cuarta parte de la superficie del planeta fue distribuida o redistribuida conforme con un esquema de colonias, administradas por una media docena de Estados. Por ello, el concepto de raza fue reelaborado, a causa de la modernidad misma: en particular, la moralidad pasó a ser, no un asunto de virtud, sino de cualidades naturales (Goldemberg, 1993, citado en Wade, 2000). Va aparejado con una defensa de la supremacía de la civilización occidental, sobre los pueblos inferiores.

En el siglo XIX, las definiciones del concepto de raza pasaron a adjudicar a las personas cualidades innatas, transmitidas de generación en generación: aunque ya se había abolido la esclavitud a mediados del siglo, fue a finales de éste y a principios del XX cuando se dio el auge del racismo científico, mismo que brindó las bases “objetivas” para proclamar las diferencias biológicas entre las personas y la supremacía de una raza sobre otra. El siglo XX por su parte fue el siglo de las grandes guerras y del holocausto nazi, a la par que fue el de las luchas contra el racismo científico. Para ese momento, “muchos biólogos genetistas y antropólogos físicos habían llegado a la conclusión de que, biológicamente hablando, las razas no existen. De igual forma, muchos psicólogos revelaron en que, en promedio, los humanos son iguales en cuanto a sus capacidades mentales...” (Wade, 2000:21). Hablar de razas, entonces, se volvió políticamente incorrecto.

Por su parte, Quijano (1992) precisa que la separación y la distinción formal entre "raza" y "etnia" ingresa en el discurso público probablemente en el siglo XIX. Algunos estudiosos afirman que no hay registro del uso de los términos "étnico" y "etnicidad" antes de la segunda Guerra Mundial. Dicha categoría fue creada por los franceses para elaborar las diferencias culturales dentro de una misma "raza", la "negra". Esa categoría no era, originalmente, menos derogativa que la de "raza". Porque, naturalmente, para entonces los europeos no eran "etnias", sino "naciones". Los otros, africanos, asiáticos o americanos, eran las "etnias". Lo son, inclusive actualmente, habitando los mismos países que las "naciones" europeas o de ese origen, en los EE. UU. o en la propia Europa. Y en esa perspectiva, no hay duda de que actualmente ocurre un activo proceso de "etnificación" entre las poblaciones migrantes de África, Asia o América Latina que habitan en Europa o en EE. UU. Hay una producción de "etnias" nuevas, en ese sentido. Por ejemplo, los migrantes latinoamericanos no son "etnias" en sus países de origen. Son cubanos, mexicanos, peruanos, salvadoreños, etcétera.

Para Wade (2000), la etnicidad está referida a una colección de afirmaciones más bien simplistas y obvias sobre las fronteras, la otredad, las metas y los logros, el ser y la identidad, y la descendencia. El autor critica desde esa postura el concepto, ya que sustenta un discurso sobre la diferencia cultural, volviéndose así una categoría analítica residual que deja fuera aspectos importantes como la riqueza o el sexo. En este sentido, lo cultural se extiende a lo geográfico, y las relaciones sociales se ven sólo en forma parcial. Por lo tanto, niega u opaca el hecho de que las identidades raciales y las identidades étnicas son contextuales, situacionales, multívocas, fragmentarias, parciales e inestables.

Así, las identificaciones raciales y étnicas contribuyeron a popularizar un discurso sobre los orígenes y sobre la trasmisión de la esencia a través de las generaciones. En esta perspectiva, el origen y la geografía parecieran ser conceptos no tan diferentes. Con el tiempo, se pasó de tratar de civilizar a las razas y caracterizar a las etnias, así como a tratar de comprender al *otro*, ya que, en cuanto al estudio de los objetos más explorados por la antropología, la conceptualización *del otro* tiene una relación directa con el concepto de etnia: según Devalle “la etnicidad ha llegado a señalarse como el sinónimo más cercano de “otredad”, como un enigma que los científicos sociales parecieran no haber podido resolver” (Devalle, 1992:31). Para avanzar en la definición de la categoría, Montealegre plantea que:

Es necesario asumir lo étnico como un campo complejo, diverso y en movimiento: debe superarse cualquier esencialismo que dé estatus de verdad a una supuesta inmanencia biológica o cultural, o que consagre como dado un cierto determinismo social e histórico. Lo étnico es una construcción social e histórica en la que es definitivo caracterizar y entender las relaciones de poder; es un campo de disputa en donde los grupos subordinados construyen procesos de resistencia, y el conjunto de los grupos e institucionalidad hegemónica reproducen y amplían relaciones de dominación. Estas relaciones se dan en el marco del proceso de constitución y desarrollo del capitalismo, y bajo una impronta de patrones ideológicos ligada a la profundización de la colonialidad del poder de tipo eurocéntrico, que tuvo la capacidad de deificar la etnia y la raza, y a partir de allí, de dar mayor contenido a las relaciones de dominación y explotación que constituyen buena parte de la matriz de inequidad actual (Montealegre, 2010:22).

Se podría decir, a manera de síntesis, y según los autores citados que los conceptos de raza, etnia y otredad han sido construidos o utilizados con significados que se han modificado a través del tiempo. No obstante, las categorías siguen siendo vigentes para explicar a aquellos que son “los diferentes”. En consecuencia, una de las principales críticas que conciernen los estudios de la otredad es que “sobre la base del otro genérico se han construido e impuesto categorías étnicas que, además, en algunos casos todavía insisten en incluir un “factor racial”” (Devalle, 1992:37). La idea de la otredad ha contribuido a construir estereotipos. Por tanto, después de hacer este breve recorrido teórico, es

necesario precisar cómo hacer uso de la categoría étnica para dar razón de la adscripción de las académicas como parte de pueblos indígenas.

Dicho lo anterior, queda responder otra pregunta ¿desde dónde abordar la adscripción étnica —en cuanto a que se adscriben como parte de un pueblo maya, náhuatl, otomí, etcétera— de las académicas entrevistadas? Reconociendo el origen, evolución e implicaciones que tienen las categorías de las cuales hacemos uso para explicar los cuestionamientos planteados, cabe enunciar el siguiente interrogante. ¿desde dónde abordar lo étnico sin caer en esencialismo u otorgar a los sujetos? Una de las propuestas teóricas para abordar la cuestión de identidad e identidad étnica fue desarrollado por uno de los principales teóricos de los estudios culturales Stuart Hall (1996), (1997) y (2010). Es desde este postulado teórico que abordo la adscripción étnica de las académicas indígenas dado que justamente parte del reconocimiento histórico que ha tenido la categoría etnicidad y propone una postura inclusiva.

Al igual que los autores anteriores, Hall distingue analíticamente entre etnicidad y raza, aunque considera que entre estas categorías existen analogías y superposiciones. Una crítica que hace el autor a la categoría de etnicidad es a la tendencia que se ha seguido en cuanto a relacionarla con el binomio tradicional-moderno. En esta lógica, lo étnico representa la tradición en contraposición a la modernidad. Si se parte de esa premisa, dicha categoría sigue en la línea de describir a los “otros” no solo a partir de la diferencia sino de su carácter de primitivo. “La etnicidad atribuida sólo al Otro tradicional y comunal, excluyendo la mismidad de lo moderno europeo, supone una ontología que inscribe un orden específico de diferencia a través de los mecanismos de otredad, alteridad y exclusión” (Restrepo, 2004:43). Ese interrogante se ubica en la línea de los teóricos decoloniales, en cuanto a las herramientas teóricas a las que recurrimos para teorizar los pueblos del tercer mundo.

Un cuestionamiento más que el autor hace a la categoría de etnicidad versa sobre la carga esencialista que conlleva, asociada a un lugar geográfico y social al cual pertenece la persona y de la que requiere membresía. En esta perspectiva, la etnicidad es la relación de un miembro perteneciente a un grupo étnico situado geográficamente y de sus experiencias y representaciones respecto a ésta. A esta postura, Hall le denomina como “viejas etnicidades”. Reconociendo lo anterior ¿cuál es la propuesta del autor para hacer uso de la categoría? Hay que mencionar primero que el desplazamiento de los discursos

“centrados” de Occidente supone cuestionar su carácter universalista. El hecho de que la base de la etnicidad esté en la diferencia y fuese desplegada en el discurso del racismo, como medio de repudiar las realidades del racismo y de la represión, no significa que el término sea colonizado de forma inamovible. Restrepo (2004) va disgregando minuciosamente la propuesta del Hall.

Defino como etnicidad sin garantías el enfoque que desarrolló Stuart Hall desde los estudios culturales. Hall ofrece un entramado conceptual para análisis anti-anti-esencialistas y no reduccionistas de la etnicidad que demanda una historización y contextualización radical; aboga por una definición maximalista de etnicidad que no sólo cuestiona los análisis que la circunscriben a una otredad comunal y tradicional radical, sino que desestabiliza la naturalización de una etnicidad no-marcada que ha estructurado lo que aparece como étnico...Estrictamente hablando la etnicidad no existe: existen etnicidades concretas, históricamente situadas, desde las cuales se pueden decantar analíticamente las condiciones de existencia compartidas para suponer una modalidad específica, pero plural, de inscripción/problematización de la diferencia que llamaríamos etnicidad. Aunque pueden suponerse ciertos rasgos generales de lo que denominamos etnicidad la tarea más significativa es analizar las formas como las etnicidades efectivamente constituidas se encuentran inscritas en contextos históricos específicos (Restrepo, 2004:24-44).

Desde esta postura, Stuart Hall la etnicidad no sólo incluye las “minorías étnicas” sino también ciertos grupos que, convencionalmente, han sido considerados sin ella: “En mi terminología todo el mundo tiene una etnicidad porque todo el mundo viene de una tradición cultural, un contexto cultural e histórico; esta es la fuente de la producción de sí mismos, por lo que todos poseen una etnicidad” (Hall 1997:22 en Restrepo 2010). Por tanto, dice el autor, la categoría de etnicidad también puede ser considerada para los ingleses, por ejemplo, a quienes puede considerarse como un grupo étnico muy interesante, flotando al filo de Europa, con su propio lenguaje, sus propias costumbres particulares, sus rituales y sus mitos, como cualquier otro pueblo nativo. “La etnicidad, en el sentido de aquello que habla en sí mismo, como abarcando todo dentro de su rango es, después de todo, una forma muy específica y particular de la identidad étnica” (Hall, 2010:503). Sin embargo, lo

“inglés” tuvo que absorber las diferencias regionales, de género, clase, etcétera, para presentarse como una entidad homogénea.

Así, y ante estas etnicidades esencializadas remitidas solo a “los otros” Hall hace una propuesta teórica sobre las “nuevas identidades”. Plantea que la “etnicidad” es, por ende, el sitio o el espacio necesario desde el cual la gente puede hablar. Igualmente, señala que el nacimiento y el desarrollo de los movimientos locales y marginales que se han transformado, en los últimos años es, en consecuencia, un momento importante: el momento del redescubrimiento de las etnicidades propias. Los “otros” rehacen sus etnicidades y toman agencia en cuanto a cómo quieren ser vistos por quienes también deberían reconocerse como “otros” frente a los pueblos indígenas, por ejemplo. Para el caso mexicano, el zapatismo representó un movimiento de resignificación. Varios profesionistas entrevistados en los estudios que anteceden a esta investigación, así como algunas de las académicas indígenas, mencionaron el movimiento zapatista como significativo en cuanto a su resignificación identitaria, ya fuese como mayas, náhuatl, etcétera o como parte de un movimiento más amplio, es decir fue un factor clave en el reconocimiento como indígenas.

La etnicidad se ubica en un lugar, en una historia específica. No podría hablar fuera de un lugar, fuera de esas historias. Es evidente que la etnicidad está ubicada y está inmersa, de manera inevitable, en un conjunto sistemático y total de nociones acerca del “territorio”, acerca de dónde es el “hogar” y dónde es el “extranjero”, acerca de qué es lo “cercano” a nosotros y qué es, también, lo “lejano”. La etnicidad, en definitiva, está cifrada en todos los términos en los que podemos entender, valga la redundancia, qué es la etnicidad. Desafortunadamente por sólo un lapso, la etnicidad es aquello que ubica y sitúa todas las demás etnicidades y que, sin embargo, es a su vez una, en sus propios términos (Hall, 2010:503).

Es desde esta perspectiva de la etnicidad que abordaremos la identidad étnica a la que se suscriben las académicas indígenas. Consideraremos que las identidades son, por así decirlo, las posiciones que el sujeto está obligado a tomar; a la vez, que siempre sabe que son representaciones, y que la representación siempre se construye a través de una división, desde el lugar del otro, y por eso nunca puede ser idéntica a los procesos

subjetivos investidos en ellas. “Las «identidades» sólo pueden leerse a contrapelo, vale decir, específicamente *no* como aquello que fija el juego de la diferencia en un punto de origen y estabilidad, sino como lo que se construye en o a través de la *différence* y es constantemente desestabilizado por lo que excluye (Hall, 1996:19).

Tanto en México como en América Latina, la población que considera tener una adscripción étnica son los pueblos a los que se les ha nombrado de manera general como indígenas. Por tanto, uno es indígena cuando pertenece a uno de los muchos pueblos étnicos que conforman el territorio. Al igual que la categoría de etnicidad, el concepto de indígena es usado para los grupos que poblaban en territorio anterior a la Conquista, dado que no se usa para los grupos afro-mexicanos, por ejemplo. Al igual que la categoría de raza o etnia, el concepto de indígena se enarbola para nombrar a los otros en referencia a lo menos civilizado. Sin embargo, el término también ha sido adoptado y modificado por aquellos a quienes les fue impuesto, en el sentido de designar las nuevas identidades de las que nos hablaba Hall.

En la década de los setenta, Guillermo Bonfil (1972) examinó el uso de dicho concepto. Advertía que cualquier intento por definir a la población indígena, de acuerdo con un solo criterio, era insuficiente. La categoría de indio y la de indígena eran categorías analíticas que permitían entender la posición que ocupaba el sector de la población así designado, dentro del sistema social mayor del que formaba parte: definía al grupo sometido a una relación de dominio colonial. En consecuencia, era una categoría capaz de dar cuenta de un proceso (colonial) pero no de una situación estática. Por tanto, era producto del sistema colonial de la América supra-étnica que abarcaba indiscriminadamente diversos contingentes cuya referencia común era el de estar subordinados al orden colonial. Con el fin de la Colonia española y la Independencia de las naciones, la categoría *indio* o *indígena* siguió siendo de utilidad.

La estructura social de las naciones recién inauguradas conservó, en términos generales, el mismo orden interno instaurado durante los tres siglos anteriores y, en consecuencia, los indios continuaron como una categoría social que denotaba al sector dominado bajo formas coloniales, ahora en el seno de países políticamente independientes. Más todavía: muchos pueblos aborígenes se mantuvieron hasta mediados del siglo XIX en un estado de virtual independencia,



ocupando enormes áreas que la sociedad colonial no había requerido, o no había podido incorporar efectivamente. Los países independientes habían de sustentar en la explotación de esos territorios su economía nacional, atendiendo al desgajamiento de los antiguos imperios coloniales y a la necesidad de reorientar sus empresas económicas en un contexto nuevo en el que se debían vincular con la economía mundial de forma diferente a la que caracterizó a las colonias (Bonfil, 1972:118).

Con la creación de las nuevas naciones, el uso de la categoría indio e indígena permanecerá, pero con consecuentes modificaciones. Stavenhagen (1992) apunta, de forma similar, que la categoría indígena no dejó de tener validez en la época post-colonial, al menos en los casos en los que la estructura de dominación al interior de un país independiente pueda ser calificada de “colonialismo interno”, como ocurrió en América Latina. Igualmente, pone en tela de juicio que las poblaciones originarias hayan sufrido cambios debido a la llamada “indigeneidad” es decir a la experimentación de un proceso de mestizaje (entre los mismos pueblos indígenas y entre ellos y los no indígenas). “La indigeneidad, con frecuencia es el resultado de políticas gubernamentales impuestas desde arriba y desde afuera. También es producto de un “discurso construido” por las elites intelectuales de los propios pueblos indígenas y simpatizantes entre otros sectores de la población” (Stavenhagen, 1992:132).

En suma, después de varias décadas de ser objeto de discusión, la categoría indígena sigue estando en uso, fuera y dentro de los pueblos originarios. No obstante, pareciera ser que “el concepto de indígena está más arraigado entre quienes no se consideran como tales que entre quienes agrupa. Ya que es fuera de las identidades indígenas en donde más se usa y mejor ópera este concepto simplificador” (Warman, 2003:36). El significado del concepto se hace aún más amplio cuando se usan otros términos o categorías como sinónimos.

Las categorías "indios", "indígenas", "pueblos indígenas", "poblaciones indígenas", "etnias", "grupos étnicos", "grupos etnolingüísticos" y, como es usual en ciertos países, "pueblos originarios" o "primeras naciones" fueron elaboradas y aplicadas en el curso de complejos procesos históricos y en contextos sociales y políticos diversos, llenándose de

contenidos distintos, polémicos y muchas veces contradictorios entre sí (Zolla y Zolla, 2004).

Durante mucho tiempo, el idioma ha sido (y sigue siendo) un indicador utilizado en los censos para contabilizar y caracterizar a la población indígena, aunque hay que mencionar que el censo del año 2000 el INEGI incluyó, por primera vez, en su cuestionario ampliado (INEGI, 2000) la pregunta sobre identificación étnica para contabilizar a la población indígena, ya que anteriormente era cuantificada en base a la lengua materna. En dicha encuesta al preguntar al censado si se consideraba indígena 5.3 millones de mexicanos de más de cinco años respondieron de manera positiva, lo que equivalió al 6.1% del total de la población nacional. Sólo 4.2 millones manifestaron dominio de una lengua originaria, mientras que 1.1 millones que se consideraban indígenas no hablaban sus idiomas. Ante los resultados arrojados el cuestionario ampliado del INEGI 2010 se conserva como criterio de clasificación para medir la población del país.

No obstante, hay que mencionar que el hecho de que las personas hablen su idioma originario no quiere decir que se asuman o reconozcan de facto como indígenas. En su tesis, Molina (2014) sobre los estudiantes de la UIEM, muestra resultados similares. Parte del alumnado que se consideraba como parte del pueblo mazahua, otomí, etcétera —hablara o no la lengua— no necesariamente se asumía como indígena. Algunas de las razones que esgrimieron para explicar esa aparente contradicción fue la connotación negativa y estereotipada asociada a dicha categoría<sup>8</sup>.

Surge entonces la interrogante de ¿cómo abordar la categoría de indígena? tomando en consideración que, para el estado mexicano, y mucha de la literatura al respecto, toda persona indígena pertenece a un pueblo étnico, pero no toda persona que se asume como parte de un pueblo étnico se reconoce como indígena. Siguiendo con el argumento que la categoría “indígena” está construida conforme con relaciones de poder y que se ha modificado con el paso del tiempo, retomo nuevamente las reflexiones de Yasnaya Aguilar sobre el tema.

Después de pensar mucho...creo, que la categoría indígena es como la categoría mujer, una categoría que, si bien es construida en una relación

---

<sup>8</sup> Ver Rubio Juan (2014) Censos y población indígena en México Algunas reflexiones, México, CEPAL. Cristóbal Badán

de poder, no es esencial, la asumimos porque no podemos negar tal relación de poder sólo por decreto. Entonces cualquier postura que por enunciación pretenda abolir la categoría mujer (qué??) (Sic) no deshace esas relaciones de poder como tampoco enunciar la multiculturalidad deshace las relaciones de poder por las cuáles se sostiene la categoría indígena. Y como no podemos obviar esas relaciones de poder, nos asumimos mujeres o indígenas por estrategia política, pero ¿cómo hacerlo sin esencializarlas? ¿Cómo asumirse mujer o indígena sin reforzar las relaciones de poder que las crean? Por enunciar que el binarismo del género queda abolido o por enunciar la multiculturalidad ciertamente no... (Aguilar, 2006)<sup>9</sup>.

Expuesto lo anterior, defino para la presente investigación la categoría de indígena bajo los siguientes supuestos. Parto de que es vigente en cuanto a que es una categoría en uso por el estado mexicano para designar al conjunto de la población integrada por los diferentes pueblos étnicos. Esta clasificación, por ende, tiene repercusiones jurídica, económica y social para la definición y el posicionamiento de esta población. Dado que es una categoría amplia, la consideraré en dos perspectivas. Primero, la emplearé en tanto categoría meramente descriptiva, es decir, útil para mencionar de manera general a los diferentes pueblos étnicos que existen en el país, y nombrar en conjunto a las académicas.

La segunda, la referiré a los usos, estratégico y político, que hacen de ella las entrevistadas en diferentes momentos de su formación profesional y académica. Si bien esos usos están en relación con la identidad étnica que asumen las académicas, no necesariamente representan lo mismo. Algunas de las entrevistadas siempre se consideraron mayas o náhuatl, pero no siempre se reivindicaron como indígenas.

#### 2.4. La mujer indígena en el Sistema Moderno Colonial de Género

Siguiendo con los postulados teóricos de la teoría decolonial en relación con las categorías etnia e indígena, precisaré ahora cómo abordé el género conforme a esta propuesta. La relación género-etnia ha sido considerada desde diferentes perspectivas, como lo mencioné anteriormente. Para la presente investigación, retomo la propuesta teórica del Sistema Moderno Colonial de Género propuesto por María Lugones. La autora ubica en el centro de

---

<sup>9</sup> Aguilar Yasnaya (4 de febrero de 2016). Comentario en Facebook.

su reflexión la categoría de género para ver cómo tiene una representación social en el sistema colonial, y cómo los ejes de la colonialidad del poder se han relacionado históricamente con el género. La autora se adscribe a la propuesta teórica de Aníbal Quijano, o más concretamente, la complementa en cuanto al tema de género se refiere.

Lugones encuentra en la propuesta de Quijano un marco explicativo para entender las bases del capitalismo actual: la modernidad y la colonialidad del poder. Según este autor, el poder capitalista, eurocentrado y global, está organizado, alrededor de dos ejes: la colonialidad del poder y la modernidad. Estos ejes ordenan las disputas por el control — dado las relaciones de dominación y de conflicto entre los actores sociales— en los cuatro ámbitos básicos de la relación humana: sexo, trabajo, autoridad colectiva y subjetividad/intersubjetividad, sus recursos y productos. Como mencioné, para Quijano (2014), la categoría raza no tiene un sustento biológico real, por tanto, el “color” es un invento eurocéntrico, pero no ocurre así para el género. Si bien género no es lo mismo que el sexo, su relación es incuestionable en cuanto que hay un atributo y procesos biológicos. Es en torno a este punto que Lugones (2014) formula su principal crítica a cómo es que se aborda el tema sexo/género.

Para la autora este análisis de la construcción moderna/colonial del género y su alcance es limitado. Su mirada presupone una comprensión patriarcal y heterosexual de las disputas por el control del sexo y de sus recursos y productos. Por tanto, Quijano acepta la comprensión capitalista, eurocentrada y global de género. El marco de análisis, en tanto capitalista, eurocentrado y global, vela las maneras en las que las mujeres colonizadas, no-blancas, fueron subordinadas y despojadas de poder. Ante ello, Lugones propone lo que llama provisionalmente Sistema Moderno Colonial de Género basado en los conceptos de la colonialidad del poder, de la colonialidad del saber y del ser. Lo que advierte la autora es que el tema de género se trata de una forma general, por lo cual es necesario caracterizar el sistema de género, tanto en trazos generales, como en una concreción detallada y vivida, para subrayar los rasgos de la colonialidad, así como sus alcances históricos. Para ello retoma los estudios de género latinoamericanos, el *black feminist* y el feminismo indígena o comunal.

Propone problematizar la categoría de género reconociendo que el género tal como lo conocemos fue introducido por Occidente, lo cual tuvo diferentes implicaciones, por ejemplo, que se entendiera desde una postura binaria y jerarquizada a partir de una

concepción judeocristiana. A diferencia, las sociedades indígenas tenían sus propias estructuras sociales bilaterales complementarias, con sistemas de reciprocidad. También señala que la heterosexualidad es una característica de la construcción colonial/moderna. Muchas de las sociedades precolombinas reconocían a otros, más allá de la separación binaria hombre-mujer.

Un caso ampliamente conocido en México son los llamados “muxes” de la comunidad zapoteca en el estado de Oaxaca<sup>10</sup>. Si partimos del reconocimiento que la colonialidad de poder y otrorización del tercer mundo aún persisten, hay que considerar que éstas no tuvieron las mismas implicaciones para los hombres y para las mujeres. La emergencia de la mujer como una categoría reconocible, definida anatómicamente y subordinada al hombre en todo tipo de situación, resultó, en parte, de la imposición de un estado colonial patriarcal. Para las mujeres, la colonización fue un proceso dual de inferiorización racial y de subordinación de género.

Para algunas autoras, los procesos históricos que han experimentado los pueblos originarios de América han incidido en la manera como las mujeres indígenas viven el patriarcado. Paredes y Guzmán (2014), feministas lesbianas del pueblo aymara, plantean, desde el feminismo comunitario, que los tiempos de los pueblos indígenas no son los mismos que los de Europa. No niegan que existiera el patriarcado en las sociedades precolombinas; más bien, afirman que existían formas de organización que daban a la mujer el derecho de tener ciertos bienes materiales y simbólicos, pero apuntan que, con la llegada de los conquistadores españoles y de su forma específica de subordinación de las mujeres ante los hombres, se produjo un entronque patriarcal. “El entronque patriarcal deja claras las combinaciones, las alianzas, las complicidades entre hombres invasores colonizadores y hombres indígenas originarios de nuestros pueblos. Esa fue una articulación desigual entre hombres, pero una articulación cómplice contra las mujeres, confabulada para generar una nueva realidad patriarcal en la que vivimos hasta el día de hoy” (Paredes y Guzmán, 20014:82).

---

<sup>10</sup> Los muxes son los varones homosexuales del pueblo zapoteca. Miano (2010) y Gómez y Miano (2008) muestran los cambios que han ocurrido en los últimos doce años para esta población que históricamente se ha reconocido en dicho pueblo. Los cambios marcados por una rápida transformación del ámbito étnico, a raíz los procesos de modernización y globalización han repercutido en la organización social étnica. El papel de las financiadoras internacional, de las organizaciones civiles y del rol de los medios de comunicación en la política, ha llevado a la aparición del muxe’ en el escenario político nacional, lo cual ha tenido una enorme incidencia los nuevos liderazgos de la comunidad muxe así como en sus costumbres.

Lo que sugiere Lugones, es entonces procurar entender el lugar del género en las sociedades precolombinas para problematizar la categoría género actual, lo cual nos ayuda a entender los alcances y cambios que fueron impuestos por los procesos constitutivos del capitalismo eurocéntrico moderno/colonial. Los procesos heterogéneos permeados por la colonialidad del poder han tenido como resultado que las mujeres de los pueblos étnicos fueran continuamente inferiorizadas. Por tanto, hay que poner a discusión la imposición del género como parte de una organización social, en la que la mujer perdió la posición que ocupaba en las antiguas sociedades. La comprensión de la organización social precolonial desde las cosmologías y prácticas precoloniales son fundamentales para llegar a entender la profundidad y alcances de la imposición colonial. “Y, por lo tanto, es importante entender hasta qué punto la imposición de este sistema de género fue tanto constitutiva de la colonialidad del poder como la colonialidad el poder fue constitutiva de este sistema de género. La relación entre ellos sigue una lógica de constitución mutua” (Lugones, 2014:34).

Así, la autora expone su propuesta teórica comenzando con una frase: “mujeres de color”. La plantea no como marcador identitario, sino como un logro, es decir como un término de coalición de las que han sido otrorizadas, fragmentadas y racializadas por la colonialidad capitalista moderna. “Mujeres de color” es un término coalicional que incluye a las mujeres negras, afro-americanas, afro-caribeñas, afrolatinas, asiático-americanas, indígenas, nativas, indo-caribeñas, chicanas, boricuas y otras mujeres subalternas en EEUU que tienen una historia colonial y un presente de colonialidad.

Su propuesta entonces es invitarnos a ir, nuevamente, más allá de las categorías binarias, a cuestionar la categoría misma de género en cuanto su origen, evolución y uso para las mujeres que históricamente han sido subalternas. A igual que Stuart Hall plantea la historicidad de las categorías, pero también de los sujetos, es decir pensar que somos seres históricos, y por tanto podemos pensarnos no solo como seres oprimidos de un modo simplista y unilateral. Sugiere entonces abordar las resistencias en el SMCG a partir de la “diferencia colonial”. “La diferencia colonial es, finalmente, la ubicación tanto física como imaginaria donde la colonialidad del poder está en funcionamiento en la confrontación entre dos tipos de historias locales desplegadas en diferentes espacios y tiempos alrededor del planeta” (Mignolo, 2000 en Lugones, 2011:115).

Por tanto, me adhiero a la propuesta SMCG en cuanto a que me permite situar la presente investigación en un plano explicativo que va de lo general a lo particular. Primero,

la Colonialidad del poder pone de manifiesto el origen que tiene el hecho que los pueblos indígenas han estado históricamente subordinados y excluidos de la visión de desarrollo occidental. Dicha exclusión está llena de historias locales de resistencia donde observamos que los pueblos han tenido distintas respuestas hacia el estado mexicano. Aun así, el colonialismo interno reprodujo las formas de explotación basadas en la racialización de la población indígena que persisten en la actualidad. En este proceso, la colonialidad del saber relegó los conocimientos de los múltiples pueblos a conocimientos marginales y desvalorizados en el binomio ciencia-creencias. Imponiendo una visión de conocimiento que solo es aprendida en castellano, lo que conllevó a un lengüicidio permanente.

Particularmente, me interesa dar cuenta de las historias de las académicas indígenas en dos momentos. Primero, la trayectoria escolar tomando en consideración la condición socioeconómica, la migración, el tipo de escuela donde cursaron estudios, así como las problemáticas que como mujeres con adscripciones étnicas enfrentaron y, las estrategias por las que optaron para continuar con su formación. Segundo, analizaré su ingreso como académicas en dos universidades públicas, partiendo de la idea que tomando en consideración que la colonialidad del conocimiento legítimo abrió concesiones gracias a las que algunas de ellas capitalizaron su condición étnica y/o lingüística. Tercero daré cuenta de sus trayectorias académicas en dos IES creadas bajo dos modelos de universidad, develando la lógica del campo académico en relación con el género y la etnicidad, indagando así lo que significó reconocerse como “indígenas” en el espacio académico en el que laboran.

### **3. Procedimiento metodológico y método de investigación**

En este recorrido por las investigaciones de género, las especialistas exponen que hay técnicas de investigación propias de los estudios de género. Es la manera en que se hace uso de ellas la que permite guiar la investigación en la dirección deseada. Así, la búsqueda bibliográfica y de fuentes ha sido sólo la primera parte de un proceso mediante el que he buscado darle cuerpo y sostén teórico a esta investigación. En este sentido, las líneas de trabajo que he seguido para levantar la información necesaria para realizar este trabajo son las siguientes:

#### **3.1. Delimitación de la investigación**

Como toda investigación, esta tesis ha tenido un proceso de ajustes continuos. Mi interés inicial era documentar la vida de mujeres líderes que se reconocen como parte de un pueblo indígena —poniendo énfasis en la importancia que tuvo la educación formal en sus historias—. Fui después ampliando mi interés hacia las mujeres para las cuales la formación educativa y académica ha representado un aspecto central en sus vidas. Las entrevistas realizadas en la investigación antes mencionada “Programas de educación superior con componentes étnicos y reconfiguración de élites indígenas en México” me permitieron obtener una visión amplia través de la lectura de historias de vida de las mujeres profesionistas. La formación educativa fue para todas crucial, y representó para ellas una base para posicionarse en diversos espacios profesionales y/o de liderazgo. La educación terciaria para las mujeres indígenas ha representado una oportunidad no sólo de modificar los roles tradicionalmente asignados, sino de posicionarse en espacios que anteriormente les eran prácticamente inaccesibles.

Por ello, esta investigación se centra en un grupo de catorce mujeres indígenas que han compartido conmigo sus experiencias como académicas en dos universidades públicas: ocho pertenecían a la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) y seis a la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Son integrantes de seis diferentes etnias del país: náhuatl, zapoteca, totonaca, popoluca, ñañuu y maya. Nueve de ellas entienden y hablan su idioma originario, una lo entiende, pero no lo habla y tres de ellas ni lo entienden ni lo hablan. Son las primeras y las segundas generaciones en su familia en haber migrado, es decir, en salir de sus comunidades. Sus edades van de 28 a 73 años. Seis de ellas tienen por estado civil casadas, una está en unión libre y siete más son solteras. La maternidad no está presente en la mayoría de las académicas, ya que de las catorce entrevistadas sólo tres de ellas son madres de uno o dos hijos.

### 3.2. Elección y búsqueda de las académicas.

La búsqueda de las académicas indígenas fue una tarea de largo aliento: si bien sabía de la existencia de algunas de ellas, me enfrenté a la problemática de hallarlas en las diferentes Instituciones de Educación Superior (IES). Encontrarlas en diversas IES me llevó a plantearme si entrevistaba a varias académicas de diferentes universidades o a académicas de sólo dos o tres universidades. La primera opción me obligaba a centrarme completamente en los sujetos, ya que, al ser de diversas instituciones, la comparación entre éstas y sus condiciones profesionales resultaría complicada. Fue entonces cuando tras



conocer algunas historias de académicas ubicadas en instituciones importantes como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) o la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), decidí entrevistar a académicas en dos instituciones. Acotar la investigación, entrevistando sólo a académicas en esos establecimientos, me permitió no sólo centrarme en sus experiencias laborales sino también entender sus trayectorias dentro de dos modelos distintos de universidad.

Después de tomar la decisión mencionada, obtuve el apoyo de compañeras y colegas que me acompañaron y orientaron en la búsqueda y en el establecimiento de contactos con las académicas para así lograr ubicarlas en solo dos universidades, con dos modelos institucionales distintos. Por un lado, podemos definir la Universidad Autónoma de Yucatán como una IES relativamente joven, pero de corte tradicional. En contraste, la Universidad Veracruzana Intercultural es una IES de reciente creación, organizada de acuerdo con un modelo institucional diseñado bajo un enfoque intercultural. Destinado a atender a la población indígena, principalmente. Ese recorte institucional obedeció a la intención de ubicar las trayectorias de las académicas en dos modelos diferentes de IES para ver si esos incidían en sus recorridos y condiciones de profesionalización.

### 3.3. Las entrevistas

Para levantar las entrevistas, integré un guion organizado que abarcó tres periodos correspondientes a momentos claves para acercarse a las experiencias de las académicas: el paso por el sistema educativo, desde la educación básica hasta el nivel bachillerato; la formación universitaria y el ingreso y permanencia en la academia; finalmente, el apartado sobre responsabilidades que sólo se aplicó a las académicas que estaban en algún puesto de toma de decisión, ya fuera coordinadoras o jefas de laboratorio.

En total, realicé dieciséis entrevistas, seis en la UVI y diez en la UADY, durante los meses de diciembre del 2014 y enero del 2015. Omití incluir en mi corpus dos entrevistas de la UADY. Una de ellas porque la entrevistada aún no se encontraba laborando en la universidad: si bien estaba postulando a ingresar, no podía considerarla dentro del grupo de académicas. No obstante, la entrevista ha sido de ayuda al mostrar cómo se han ido incrementando las credenciales exigidas por la institución para el ingreso a la profesión académica, conforme con una lógica de aseguramiento de calidad y de reclutamiento altamente competitivo. La otra entrevista fue omitida porque la académica no consideró

tener una adscripción étnica, y la pertenencia étnica en este trabajo de investigación se está definiendo a partir del auto reconocimiento.

La comunicación por medios electrónicos, específicamente por Skype, me ayudó a completar la segunda parte de una de las entrevistas. La razón: la primera parte se realizó el día en que la académica asumió un cargo de coordinación, entonces apliqué la segunda parte de la entrevista vía Skype un año después de que asumió el cargo para conocer su experiencia en un puesto de decisión. En promedio, las entrevistas tuvieron una duración de 80 a 100 minutos.

#### 3.4. Análisis de currículum y otras fuentes documentales

La revisión de los currículos de las académicas es otra fuente que sirvió para tener una mayor información y precisión acerca de las fechas de los acontecimientos que las académicas narraban. No obstante, la utilización de esta herramienta tuvo sus inconvenientes, ya que, al no haber un formato único de currículum, la información que se podía obtener de esta fuente no era la misma para todas las académicas. Igualmente, fue problemático trabajar con los currículos cuyos datos no siempre correspondían a los años que se solicitó. Para cubrir o en su defecto completar la información acerca del trabajo de las académicas, recurrí a la información disponible en Internet, como notas periodísticas, reseñas o documentales acerca de ellas. Esa búsqueda me proporcionó datos más finos sobre las líneas de investigación con temática étnica que trabajan algunas de ellas.

Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad. El análisis se realizó por medio del programa de investigación social Atlas ti. Dicho programa me permitió organizar las entrevistas según las categorías de análisis, así como crear familias de recurrencia en mis dos grupos de entrevistas. El currículum también fue organizado por medio de este programa lo que facilitó la sistematización de la información que estos documentos aportaban o, en su defecto, permitieron ubicar con precisión la información que no contenían.

#### **4. Investigaciones que anteceden a ésta**

La búsqueda bibliográfica sobre las mujeres académicas con alguna adscripción étnica y el poco material que hay al respecto me llevaron a encontrar referencia en otras líneas de investigación. Por un lado, hice una revisión de cómo se ha venido trabajando el tema de

género y etnicidad, esto con la finalidad de conocer el modo en que se ha abordado dicha categoría en estudios anteriores. Por otro, me interesé en conocer acerca de aquellas mujeres que se han posicionado en otros espacios de poder o de conocimiento, como es el caso de las mujeres indígenas líderes y de las intelectuales. Específicamente, exploré la importancia que tienen los grados académicos para que estas mujeres puedan estar legítimamente presentes en esos espacios de liderazgo. Finalmente, recurrí a los estudios de la sociología de la educación superior con perspectiva de género. Esas lecturas constituyeron el marco de referencia para mostrar la situación de las mujeres académicas en el país.

Organicé de la siguiente forma el conjunto de las obras consultadas: a) los estudios de género y la etnicidad, b) los estudios acerca de las mujeres indígenas líderes, c) los estudios sobre la intelectualidad indígena, d) los estudios sobre los y las académicas indígenas, y e) los estudios de género sobre las académicas en México. Estas investigaciones han ido proveyendo las herramientas necesarias para identificar más precisamente las aristas de las cuestiones sobre las que me interesaba reflexionar en esta tesis.

#### 4.1. Los estudios de género y la etnicidad

La búsqueda de literatura sobre los estudios de género ha revelado que la reflexión sobre la adscripción étnica está en pleno auge: en años recientes, las feministas y las académicas indígenas, afroamericanas y mestizas pusieron a discusión la etnicidad en relación con el género como ordenador de la vida social. Si bien la producción y los aportes sobre el tema son diversos, citaré por ahora algunas de las autoras que considero imprescindibles.

Uno de los primeros modelos de análisis para el estudio de la etnicidad y el género los propuso Pilar Alberti (1999). Esta autora planteó un soporte teórico metodológico apoyándose en dos categorías de análisis principalmente, que denominó modelos: el Modelo Genérico Tradicional y el Modelo Genérico Mixto. A partir de estos modelos y tipos ideales, hizo un estudio sobre la población náhuatl en el poblado de Cuetzalan Puebla. Con base en esos dos modelos, realizó el análisis sobre el pensar y el actuar de los hombres y de las mujeres, en función de sus grados de acercamiento o alejamiento de dichos modelos. Concluyó que son las mujeres las que cada vez más reclaman cambios que les den mayor libertad e independencia con respecto de sus familiares y esposos, mientras que los

hombres están más apegados al modelo tradicional. Señala también que es la conciencia de género la que ha modificado los lineamientos sociales de la comunidad, de la cual son partícipes las mujeres.

A mi parecer, uno de los puntos cuestionables de esta propuesta es la de ver las comunidades como estáticas, reproduciendo esta gran separación tradicional-moderna, pues, las comunidades, como todo modelo social, están en continuo cambio. El texto se inscribe justo en la visión que han criticado los estudios decoloniales, es decir, se fundamenta en el supuesto de que las sociedades deben ir de lo tradicional a lo moderno, siendo lo moderno el escenario final al que todas deben llegar, en una representación tácita de la historia como un proceso lineal. No obstante, ubiquemos el texto en su justa temporalidad recordando el tiempo en el que fue escrito.

Por su parte, Marcela Lagarde (1988) aborda el tema desde una perspectiva que enfatiza la triple opresión que viven las mujeres indígenas: a) la opresión genérica, es decir una situación de género que comparten con las demás mujeres, b) la opresión de clase, ya que la mayoría de ellas pertenecen a la clase explotada, y c) la opresión étnica, porque son pertenecientes a una minoría históricamente marginada. También, Lagarde describe los tipos de violencia que enfrentan las mujeres indígenas por parte del Estado y de los hombres de sus grupos étnicos. A pesar de las opresiones que sufren, las mujeres son un cimientito de la etnicidad, en cuanto a que son trasmisoras y reproductoras no sólo de vida sino de cultura y de lenguaje. Por ello, es necesario desestructurar las diferentes opresiones que viven. Su propuesta es la de situar el estudio de las mujeres indígenas en la perspectiva de las diferentes opresiones que padecen. Dichas opresiones, las denunciaron las mujeres integrantes del EZLN cuando a través de sus discursos escritos y pronunciamientos en los congresos enfatizaron su condición de mujeres pobres e indígenas.

Otra investigadora que ha realizado estudios género-étnicos es Cristina Oehmichen (1999 y 2000) quien ha llevado a cabo investigaciones acerca de las mujeres mazahuas en el Estado de México. De sus significativos aportes, concluye que tanto la dimensión étnica como la de género que portan los individuos, no presuponen la existencia de identidades colectivas. La emergencia de las identidades colectivas se presenta en contextos históricamente específicos, en los cuales emerge un conjunto de signos que connotan cierta ambigüedad, a veces ensanchada. Esto posibilita el proceso de cambio cultural, pero son los agentes sociales quienes presionan y efectúan las prácticas indispensables para que

esto ocurra. Por lo tanto, el género está constituido por un conjunto de signos y símbolos que expresan uno de los aspectos normativos más importantes de la cultura.

Estas normas, al igual que otras, no solamente son el resultado del consenso social sino también son producto del conflicto. Son varios los aportes que se desprenden de sus investigaciones: en particular, situar a un grupo de mujeres específicas, con condiciones que comparten —migrantes y mazahuas— nos permite ver cómo el género y la etnicidad norman la vida de mujeres en momentos específicos de sus historias de vida. Justo es el tipo de investigaciones que me permitieron cuestionarme ¿qué es lo que compartían el grupo de mujeres entrevistadas? Y ¿cómo es que la cuestión de género se vinculaba y era indisociable para el grupo de mujeres del estudio del que eran objeto?

Otra de las teóricas de América Latina que he leído para entender y desarmar la relación género-etnia y la de género-raza es la colombiana Doris Lamus (2012) quien a través de sus investigaciones con mujeres negras/afrocolombianas ha analizado las categorías sexo-género, etnia-raza en relación con el poder. Su rigor teórico analítico sobre lo que implican dichas categorías en el momento histórico actual es fundamental para las discusiones étnicas en América Latina: a lo que mi tema concierne, señalaré un par de ellas. Por un lado, Lamus apunta que el racismo es una forma más de sometimiento de unos pueblos por otros, no necesariamente fundamentado en diferencias de colores de piel o culturales.

No obstante, la población negra afro/colombiana ha recurrido al uso estratégico de algunas denominaciones utilizadas para designarlos, asumiendo ciertos rasgos esencialistas que usan para incluir en la agenda sobre etnicidad asuntos que les competen. Señalaron que las relaciones de dominación/sometimiento constituyen un abigarrado sistema de prácticas que entretujan diversas modalidades difíciles de analizar. En consecuencia, trabajar con categorías como género-etnia es una opción metodológica-política que permite conocer determinadas relaciones sin desconocer que existen muchas otras. De forma similar, los pueblos indígenas han hecho un uso estratégico de las palabras que han servido para nombrarlos y esencializarlos, y, desde la reivindicación de esas banderas, han logrado insertar en las agendas política, económica y cultural diferentes demandas de su interés.

Una de las principales características que recalcaron los estudios que fueron surgiendo en diferentes países de Latinoamérica, tomando en consideración las categorías género-etnia, es esta búsqueda y reclamo por construir categorías que respondan a las necesidades específicas de las diferentes realidades latinoamericanas. Yuderkys Espinosa señala en este sentido que existe una colonización discursiva de las mujeres del tercer mundo y de sus luchas. De-construirla no sólo ha resultado una tarea para los feminismos hegemónicos del Norte. La violencia epistémica en su contra es tal que la « mujer del tercer mundo » queda atrapada doblemente por la colonización discursiva del feminismo de Occidente que construye a la «Otra » monolítica de América Latina y por la práctica discursiva de las feministas del Sur, quienes, estableciendo una distancia con ellas y, al mismo tiempo, manteniendo una continuidad con la matriz de privilegio colonial, las constituyen en la otra de la Otra (Espinosa, 2009:47-48).

En forma similar a como lo hacen los textos citados en el análisis anterior sobre los aportes de los estudios poscoloniales, la autora critica el discurso hacia las “otras” del tercer mundo. Justo ese cuestionamiento que plantea la autora la llevo nuevamente a denunciar la categoría de “mujeres indígenas” en cuanto esa es una categoría monolítica o totalizadora. Los diferentes estudios citados son sólo parte de una amplia bibliografía que explica, con distintos enfoques, cómo las categorías género-etnia están relacionadas con otras categorías de análisis necesarias como la de poder y la de opresión, y cómo éstas han afectado históricamente la vida de las mujeres indígenas. He querido mostrar, brevemente, la manera en que se ha venido trabajando el tema género-étnico hasta converger con el cuestionamiento que plantean los estudios decoloniales.

La bibliografía más reciente explica cómo la relación entre dichas categorías ayuda a entender aspectos centrales para la reflexión, por ejemplo, ubicar en su justa dimensión la etnicidad de mujeres que comparten características similares, mostrando así que la categoría étnica tiene implicaciones diferenciadas según el momento histórico, lugar y experiencia de vida de las propias mujeres indígenas. Es en esta dimensión que estos estudios permiten ubicar lo que las académicas narran. Ayudan a posicionar en su trayectoria educativa y académica las implicaciones de ser mujeres de un pueblo originario, y sirven para detectar qué aspectos fueron coincidentes en sus experiencias y cuáles divergentes, con el objetivo de apreciar el peso de la categoría étnica en la relación de experiencias propias que tuvieron esas mujeres.

#### 4.2. Los estudios sobre los liderazgos de las mujeres indígenas

Si bien es prácticamente inexistente la información acerca de las académicas con adscripción étnica, no ocurre lo mismo con las mujeres indígenas que han tenido puestos de liderazgo y cargos políticos. Algunas de sus historias se han hecho públicas a raíz de los conflictos que han tenido en sus comunidades a consecuencia de asumir dichos cargos. Hay que mencionar que, aunque se ha dicho que la presencia de las mujeres indígenas ha tomado auge a partir de la década de los noventa, no significa que no hayan estado en las luchas y pugnas políticas de sus pueblos, anteriormente. Ejemplo de ello es el movimiento político social que protagonizó en 1974 la Coalición Obrera Campesina Estudiantil del Itzmo (COCEI), en el cual las mujeres tuvieron una fuerte participación. Autoras como Campbell y Tappan (1989) y Velázquez (s/f) muestran su importante intervención en dicho movimiento. No obstante, la última autora hace ver que “aun cuando las mujeres fueron un importante activo político en las movilizaciones desarrolladas por la COCEI...esto no se reflejó en su posicionamiento como género en las organizaciones sociales, ni en los cargos de representación popular en la región” (Velázquez s/f: 11).

Es en años más recientes cuando se vuelve evidente que los liderazgos indígenas ya no sólo tienen rostro masculino. Los nuevos liderazgos se diversifican, así como las demandas, las luchas y las reivindicaciones. Cada vez son más las mujeres indígenas que son visibles como líderes y luchadoras de las causas de sus pueblos. El tema de los liderazgos ejercidos por las mujeres indígenas ha sido abordado, principalmente, por autoras como Irma Aguirre (2003), Laura Valladares (2004), Bonfil, Barrera y Aguirre (2008) y Verónica Vázquez (2011). Se han consolidado en particular los estudios acerca de las indígenas que han ocupado cargos políticos: regidurías, presidentas municipales y diputaciones, a escala local, regional o nacional. Otros tipos de liderazgos estudiados fueron los llamados liderazgos tradicionales y los liderazgos internacionales. Los primeros se refieren a los ejercidos por las mujeres al interior de sus comunidades y regularmente vinculados a procesos productivos. En los segundos, figuran aquellas mujeres que han sido las representantes de sus grupos en las Conferencias y Congresos Internacionales.

Irma Aguirre (2003) en su estudio “Participación política y social de mujeres indígenas: el caso de una lideresa tradicional” señala la importancia de elaborar una metodología que permita elaborar los perfiles de las lideresas indígenas, ya que en general se sabe poco sobre las condiciones, las causas y las consecuencias de su incorporación

en el ejercicio de los liderazgos, en la toma de decisiones y en el acceso a espacios de poder. En sus investigaciones, enfatiza que es posible identificar dos formas de participación de las mujeres indígenas: la tradicional y la no tradicional. La primera remite generalmente a oficios tradicionales asignados a las mujeres de la comunidad (tejedoras, alfareras, tortilleras, parteras, bordadoras, panaderas).

La segunda se refiere a la participación de las mujeres en las organizaciones no tradicionales, como pueden ser el ámbito magisterial o aquellas asociaciones que demandan derechos de las comunidades y pueblos indígenas, y que están relacionadas con el acontecer político e integradas por hombres y mujeres. En este último tipo de liderazgo, las mujeres han pasado por un proceso histórico y de selección, en el cual se les exige cierto tipo de conocimientos y habilidades. No obstante, en dicho estudio, la autora se enfoca a reconstituir la historia concreta de una lideresa amuzga tradicional. Con ese estudio de caso, muestra cómo se fue conformando ese tipo de liderazgo, cómo el género y la etnicidad fueron influyendo a lo largo de la trayectoria recorrida por la lideresa.

De forma similar, Laura Valladares (2004) menciona, al menos, dos formas distintas de participación y poder que ejercen las mujeres indígenas. Por un lado, están aquellas mujeres que han roto con las limitaciones que sus propias culturas indígenas les imponen, así como su baja escolaridad, su pobreza y una cultura machista. Se trata de mujeres que han accedido a cargos de representación política dentro de las estructuras institucionales. Es el caso de presidentas municipales, diputadas y senadoras. Por otro lado, están las mujeres indígenas que forman parte de lo que se puede denominar el movimiento indígena: son aquellas que han construido un poder desde fuera de las instituciones del Estado, quienes participan en organizaciones no gubernamentales a partir de las que cuestionan el orden establecido y luchan por diferentes causas.

Uno de los estudios más reveladores que aborda los liderazgos de las mujeres indígenas se titula: “Los espacios conquistados: Participación Política y Liderazgo de las Mujeres Indígenas de México”, realizado por las investigadoras Bonfil, Barrera y Aguirre (2008). En dicha investigación, las autoras hacen una caracterización de las modalidades de organización y del perfil básico de los liderazgos entre las mujeres indígenas. Elaboran un esquema de clasificación a partir de cuatro criterios: tipo de organización donde desempeñan su liderazgo—ámbito comunitario, regional, estatal o internacional—, área de incidencia, perfil del liderazgo y modalidad de representación, individual o colectiva.



También detectan algunos de los obstáculos a los que se enfrentan las mujeres indígenas y señalan que:

Distintos estudios realizados muestran que algunos de los obstáculos a la participación política y el ejercicio de liderazgos de las mujeres indígenas son estructurales: la falta de acceso a la educación, la incorporación marginal a actividades productivas y generadoras de ingresos y la falta de autonomía personal general son sólo algunas de las dificultades que ellas enfrentan en razón de su pertenencia étnica, su condición de género y su situación de exclusión y pobreza (Bonfil, et al., 2008:145).

En cuanto a los orígenes y las causas que detonan los liderazgos de las mujeres indígenas, Bonfil et al. apuntan que “la primera matriz de los liderazgos femeninos indígenas es la demanda por autonomía personal: la lucha por el derecho a las propias decisiones, al desplazamiento fuera de la casa y hasta de la localidad, a la valoración y al respeto fuera y dentro de las paredes del hogar... (Bonfil, et al. 2008:146).

Una constante en todas las investigaciones citadas es que abordan la cuestión de la escolaridad de las lideresas, ya sea para enfatizar su baja escolaridad como una limitante que viven las mujeres o para aludirla como un factor explicativo crucial en los perfiles de las líderes con puestos políticos. González y Vizcarra mencionan que la escuela es central en la vida de las mujeres indígenas —mazahuas— pues representa la ocasión para salir del espacio doméstico, aunque coloca expectativas en ellas que generalmente no logran alcanzar debido al sistema patriarcal en el que viven y a la pobreza rural que padecen (González y Vizcarra, 2006:114). Por otro lado, las mujeres que logran alcanzar las expectativas que se plantean, como son migrar a centros urbanos o culminar ciertos grados educativos, afrontan diversos sucesos que las colocan en posiciones de desventaja o de mayor exigencia con respecto a los hombres.

La lectura sobre las mujeres indígenas que han forjado sus liderazgos en diferentes ámbitos me permitió vislumbrar cuales son las principales opresiones y problemáticas a las que se enfrentan las mujeres indígenas cuando consiguen posicionarse en ciertos espacios de poder. Destacan como hitos: a) la exclusión educativa que persiste en muchos territorios indígenas, obliga a las jóvenes a migrar como una posibilidad de salir a formarse o a buscar

oportunidades de desarrollo, lo cual tiene implicaciones personales, pero también comunales, dado que el retorno a la comunidad se vuelve un tema complejo, b) las opresiones que enfrentan en sus comunidades por el hecho de ser mujeres y ocupar puestos tradicionalmente cooptados por los hombres; en otras palabras, romper o rehacer los roles que se esperan de ellas regularmente es un proceso caracterizado por conflictos que deben ir saldando con diferentes estrategias, por ejemplo c) las alianzas con otras mujeres para acceder a cargos y abrir espacios para la incorporación de más mujeres, y d) la escolaridad como herramienta elemental, ya que son ellas a quienes se les exige mayor preparación y capacidades para competir por puestos o mantenerse dentro de los espacios conquistados.

Hay que enfatizar que es en los espacios políticos donde las credenciales educativas son determinantes en las trayectorias de las mujeres indígenas; por ejemplo, algunas presidentas municipales provienen de uno de los espacios tradicionales donde ellas se han insertado: el magisterio. Otra más son las que regresan a sus comunidades después de haber salido a formarse profesionalmente en las ciudades. En consecuencia, el repaso a estas investigaciones me permitió comprender, en relación con mi propio foco de interés, que ha implicado para ellas el posicionamiento en espacios donde tienen que cubrir una serie de requisitos y filtros antes de acceder a los distintos cargos.

#### 4.3. Los estudios sobre la intelectualidad indígena

Otro de los temas que ha tomado cada vez mayor relevancia en los estudios étnicos es el de la intelectualidad indígena y su papel dentro de las luchas en diferentes frentes que tienen los pueblos originarios. En México, los principales aportes sobre el tema concernientes a los hombres y mujeres de la intelectualidad indígena los desarrollaron investigadoras como Natividad Gutiérrez (2001), quien hace un recorrido por la población que ha sido parte de la *intelligentsia* indígena formada desde la década de los cuarenta. Por *intelligentsia* indígena, alude fundamentalmente a dos grupos: el histórico está compuesto por los profesionales que provienen de grupos étnicos y que han aprovechado los beneficios derivados de la modernización y de la burocratización del aparato estatal, insertándose principalmente en el ámbito de la gestión de los asuntos indígenas. Por otro lado, en un grupo más recientemente constituido, están los indígenas que ejercen su trabajo profesional en pro de sus pueblos o de la población indígena: ellos son quienes conforman los llamados nuevos intelectuales. La autora reconstruye también históricamente como ha

sido el paso del indigenismo a la política india y señala que, a partir de esta última, se revertirá la exclusión de los intelectuales indígenas en la toma de decisiones de sus respectivos pueblos.

Erika González (2008) analiza las posiciones de poder regional y los roles de intermediarios étnicos que asumen tres profesionistas mixes y su incidencia en el desarrollo de proyectos educativos interculturales. Muestra, a través de sus historias de vida, cómo fueron las trayectorias educativas de esos profesionistas, así como la relación entre profesión e identidad. Ricardo López (2011) da cuenta de los y las profesionistas mayas de clase media que laboran en la ciudad de Mérida. Su estudio se centra en conocer cómo fueron sus trayectorias de movilidad y sus dinámicas de migración urbano-rural, así como sus estrategias para enfrentar la violencia simbólica que experimentaron en diferentes episodios de su vida. No obstante, lo interesante de esas investigaciones, no contienen mucha información que sirva para conocer las especificidades de género que influyeron en las trayectorias de las mujeres indígenas.

Una de las principales investigadoras sobre la intelectualidad indígena en América Latina es Claudia Zapata (2005), (2006), (2007), (2008a y 2008b) quien, a lo largo de su producción académica, hace una diferenciación entre dichos actores. Elabora una definición de los y de las intelectuales indígenas y propone categorías de distinción con las cuales reconocer las diferencias en la composición y en las posiciones ocupadas por los integrantes de este grupo. Parte de que no se trata de un grupo homogéneo con intereses, identidades y compromisos igualmente asumidos en común. Plantea por lo contrario que el punto de partida es una definición de intelectual indígena que está determinada por su función política, por asumirse indio, por representarse como tal, y por apropiarse su historia personal y familiar con el propósito de construir un lugar de enunciación desde el cual hacer política, construir conocimiento y elaborar lecturas indias con el objetivo de cancelar la situación de dominio que continúan experimentando los indígenas (Zapata, 2006: 472).

La definición expuesta abarca diferentes aspectos. El hecho de asumirse como indígena es un tema complejo, dado que la identidad no es algo estático ni acabado, pues “se reconoce que los individuos pueden desarrollar diversas “estrategias identitarias” y con ello hacer uso de su libertad de elección en el marco dinámico y relacional que surge y se desarrollan las identidades...” (Pérez: 2008:35). Tomando en consideración que la mayoría de los intelectuales indígenas fueron formados en IES convencionales, los procesos

educativos pueden ser causa de que ellos nieguen o bien, en lo opuesto, revaloricen la identidad étnica, según la etapa de sus ciclos de vida.

En el reconocimiento de la complejidad de estos nuevos actores que surgen desde los diferentes pueblos originarios, Zapata (2005) propone diferenciar a los intelectuales indígenas, distinguiendo los dirigentes, los profesionales y los críticos. Los intelectuales dirigentes son aquellos que ocupan un lugar de peso en la conducción de las organizaciones y cuyo discurso no puede dissociarse de su pertenencia a un colectivo mayor constituido por los miembros de su organización. Son los que han estado presentes desde el siglo XX. El intelectual profesional se refiere a personas altamente competentes en algún área de la economía, la gestión, el derecho y las comunicaciones: son profesionales y técnicos con formación universitaria que desempeñan funciones relevantes en las organizaciones étnicas a las cuales asesoran o integran de manera permanente. Finalmente, el intelectual crítico se refiere a aquellos que buscan espacios de autonomía, investigan y producen discursos desde una disciplina particular del conocimiento. Es necesario señalar que no existe una división tajante entre un tipo de intelectual y otro, pues en ocasiones, los intelectuales críticos son parte de movimientos reivindicativos o líderes de estos.

Otras investigaciones consultadas versan sobre los profesionistas indígenas en diferentes países latinoamericanos, entre ellos Ecuador y Guatemala. Ana Molina (2004) hace un estudio acerca de la nueva intelectualidad maya en Guatemala; plantea que “estos perfiles no se explican por una suerte de voluntarismos personales; tampoco como fruto del poder de dominio de unas estructuras sociales. Los poderes de dominio no son inviolables, ni los poderes personales se bastan a sí mismos” (Molina 2004:279). Al igual que en la investigación citada, parto de la idea de que, para entender el éxito de las mujeres indígenas con las que pretendo hacer la presente investigación, hay que tener en consideración tanto las historias personales como las condiciones sociales que incidieron en sus procesos.

Sobre los intelectuales indígenas ecuatorianos, Zoila Sarabino (2007) y Blanca Fernández (2010) exponen los procesos por los que ha pasado el sector intelectual indígena de Ecuador. Fernández (2010) desteste la paradoja que significa el hecho de que, pese a que estos intelectuales indígenas fueron formados en escuelas no-indígenas, la escolarización ha propiciado el replanteamiento y la resignificación de las múltiples formas de ser indígena. En el mismo escrito, Estelina Quinetoa Cotacachi —antropóloga

quechua— formula los problemas a los que se ven enfrentados los intelectuales indígenas: a) La decisión de asumir un compromiso, o no, hacia su grupo cultural; b) Su posible inserción en la sociedad nacional en términos de negociación de su procedencia étnica, y c) La participación en los destinos del país que habitan (Fernández, 2010:5). Estas problemáticas que menciona Estelina Quinetoa se abordan principalmente en las tesis citadas, realizadas por indígenas.

Sin duda, los estudios sobre la intelectualidad indígena son los que más datos aportan al tema de esa tesis por tres razones: la primera es la información que nos proporcionan sobre lo que ha implicado para los hombres y las mujeres de diferentes pueblos indígenas latinoamericanos el paso por un sistema de educación diseñado, principalmente, para la población no indígena, en relación con la identidad, la discriminación y la reivindicación étnica. La segunda es que permiten ubicar las diferentes actividades en las que la intelectualidad está inmersa, entre ellas la producción de conocimientos desde epistemologías que estén acordes con sus realidades; como sabemos, uno de los principales espacios donde se produce conocimiento es las universidades. La tercera es conocer acerca de las problemáticas a las que se ha enfrentado la intelectualidad indígena para posicionarse en espacios fuera de los nichos donde históricamente se había fortalecido: las instancias gubernamentales dedicadas a la atención de la población indígena.

Las investigaciones citadas, si bien no tienen un enfoque o una perspectiva de género, arrojaron datos y perspectivas sobre otras problemáticas a las que se enfrenta la intelectualidad indígena. No obstante, habría que poner especial atención a las problemáticas propias de las mujeres y a la manera en cómo ellas las han afrontado. Claudia Zapata es sin duda una de las investigadoras que más ha aportado al tema. No obstante, difiero en cuanto a la definición de intelectual indígena que propone, específicamente cuando, más allá del auto reconocimiento étnico, el intelectual indígena desempeña una función política en cuanto a su compromiso con los pueblos indígenas. Desde mi perspectiva, un intelectual indígena es una persona que se auto adscribe como indígena y es, en alguna medida, productor(a) de conocimiento y saberes que no necesariamente estén encaminados a la emancipación de los pueblos originarios. A mi juicio, la intelectualidad indígena puede estar ubicada en cualquier espacio, y producir conocimiento que no necesariamente esté ligado a la etnicidad. Al ubicarlos en nichos específicos y acotados de conocimiento, se corre el riesgo de pensar que tienen una función

*per se*. Como señalé antes, asumir un sentido de pertenencia a la comunidad tiene que ver con historias y con decisiones personales.

#### 4.4. Los estudios sobre los y las académicas indígenas

Como lo mencioné, la revisión de la literatura indicó que las investigaciones acerca de las y los profesionistas con auto-adscripción étnica que se están incorporando como académicos de las universidades son reducidas. Hasta ahora, apenas son tres los textos recopilados que nos dieron algunos indicios sobre el tema. El primero es de Alejandra Flores quien hizo en su tesis de maestría (2005) una serie de críticas a la posición actual de los intelectuales indígenas dentro de la academia ecuatoriana.

Los indios intelectuales, continúan siendo relegados a trabajar en espacios relacionados con los suyos. Tampoco existe correspondencia entre la abundante producción bibliográfica sobre el movimiento indígena ecuatoriano y la necesaria apertura en los ámbitos académicos para incorporar a los intelectuales indígenas dentro de estos procesos de producción de conocimiento. En este sentido, todo académico sabe que no es fácil la inserción en el mundo de la academia, sea como docente o investigador, menos lo es para sectores sociales postergados, entre los cuales se encuentra el indígena...pues hasta la fecha siguen siendo los sectores dominantes quienes hablan, escriben, estudian a los dominados, si bien existen pequeños espacios en algunos centros de estudios, éstos son la excepción (Flores, 2005:115).

Si bien el estudio de Alejandra Flores no está encaminado exclusivamente a la población indígena que labora en el sector académico, una parte de su investigación sobre la intelectualidad con adscripción étnica la llevó a entrevistar a aquellos que laboraban en alguna de las IES de Ecuador, país donde realizó su investigación. Ésta le permitió recoger las opiniones sobre las dificultades a las que se enfrentan los hombres y las mujeres de los pueblos originarios que pretenden ingresar a la academia.

Así mismo, el interés por conocer específicamente la condición y el papel de las mujeres indígenas dentro de espacios académicos lo manifestaron investigadoras como Duran, et al., (2012) en una ponencia sobre el trabajo preliminar “Las mujeres indígenas en

el campo académico”. Si bien plantearon una propuesta de investigación y un marco conceptual, fundamentado sobre todo en la necesidad de generar investigación en este tema, no han publicado, hasta ahora, información ulterior sobre los resultados de dicha investigación.

Finalmente, Molina (2016) nos muestra en su trabajo cómo se produjeron la inserción y la reinserción laboral en diferentes IES de siete intelectuales —cuatro hombres y tres mujeres— con adscripción étnica, que eran ex becarios del *International Fellowships Program de la Fundación Ford*. Concluye, después de analizar las entrevistas y de estudiar la información contenida en sus currículos, que la reinserción laboral en espacios académicos al retorno del posgrado no implicó un recorrido igual para todos. Algunos se reinsertaron más rápidamente que otros al recuperar el puesto ocupado previamente a los estudios. El impacto y la valoración de los grados obtenidos, además, se conjuntaron con otros elementos para definir pautas distintas de reclutamiento. Concretamente, la consigna en las universidades interculturales de incorporar a la docencia a académicos originarios de los pueblos indígenas o a sus egresados con títulos de posgrado, les fue favorable. De manera puntual, las entrevistadas que alcanzaron puestos de dirección advirtieron que el haber cursado posgrados en el extranjero las ayudó a consolidar y a legitimar sus desempeños profesionales.

#### 4.5. Los estudios de género sobre las académicas

Diversos estudios han considerado el papel de las académicas en las universidades: han estudiado sus pautas de inserción y de permanencia en ese mercado laboral, los obstáculos que han superado y los logros que han tenido en una institución basada en una supuesta meritocracia pero que, en sus inicios, fue de exclusividad masculina. No obstante, según datos (Osorio y Martell, 2009) basados en la Encuesta RPAM (Reconfiguración de la Profesión Académica en México), la representación del género femenino en la profesión académica en México ha mantenido, desde hace 25 años, una tendencia ascendente. Eso, a pesar de que la presencia de mujeres en el claustro académico varíe de acuerdo con los diferentes estratos y disciplinas.

Dos de las principales investigadoras que han realizado investigaciones relevantes para comprender la situación de las académicas en el país son Norma Blázquez (2005 y 2008), (Blázquez y Flores, 2006) y Ana Buquet, et al., (2013). Gracias a sus investigaciones

podemos enunciar, de manera general, algunas problemáticas que comparten las académicas. Blázquez (2008) señala que, si bien actualmente las proporciones de la matrícula en las universidades es similar entre hombres y mujeres, no se constata una tendencia similar en la planta académica: aunque el número de mujeres aumentó en la docencia y en la investigación, lo hizo en mayor medida en áreas restringidas que corresponden a los roles sociales atribuidos a las mujeres. Sin embargo, esta situación está cambiando lenta y gradualmente.

Igualmente, los datos disponibles apuntan que conforme avanza la carrera científica, disminuye el número de académicas, por lo que las posiciones que ocupan las mujeres son en general inferiores a las que desempeñan los hombres, incluyendo los puestos de dirección. La explicación de estos sesgos involucra dos elementos: la discriminación que aún existe en el seno de las comunidades científicas y un fenómeno de auto exclusión determinado por la incompatibilidad entre la vida familiar y social determinada por la asignación de roles y las exigencias de las instituciones científicas que favorecen marcadamente a los hombres (Blázquez, 2008:126).

Por su parte, Buquet, et al., (2013) en su investigación sobre académicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ponen nuevamente el énfasis en la diferenciación del trabajo entre hombres y mujeres. Muestran que las universidades han mantenido ciertas características, vinculadas con cuestiones estructurales —como la división social del trabajo— y simbólicas —como el ideal femenino—, que determinan que la participación de las mujeres no se dé en condiciones de igualdad respecto a sus colegas varones. Estas diferencias se pueden cuantificar mostrando la segregación de hombres y mujeres en niveles y espacios universitarios: lo corroboran la velocidad en que avanzan en la carrera académica, la sucesión de sus promociones, o el nivel que alcanzan en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Revelan que “para que las mujeres superen uno de los obstáculos que les impone el ámbito académico, deben contar con condiciones diferentes de las de los hombres en el ámbito familiar, en resumidas cuentas: no tener familia” (Buquet, et.al. 2013:89). Sobre el mismo tema a saber lo que representan los roles familiares para las académicas, García de León afirma que “el matrimonio es una de las empresas vitales en la cual, casi generalizadamente, los varones profesionales obtienen grandes beneficios que contrastan profundamente con los destinos profesionales no desarrollados, o abortados, podríamos decir, de sus esposas” (García de León, 2002:175).



## 5. Estructura de la tesis

La exposición de los resultados de la investigación presentada en esta tesis está organizada de lo general a lo particular. A la anterior introducción, le siguen tres capítulos en los cuales desarrollamos y sustentamos los objetivos y las preguntas de investigación.

En el capítulo uno, describimos el contexto que consideramos necesario exponer para enmarcar nuestra investigación. Desde la colonialidad del saber se expone cuáles han sido los preceptos conforme a los que se han diseñado las políticas educativas destinadas a la población indígena. Desde los gobiernos postrevolucionarios y con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se definió un proyecto educativo basado en el conocimiento eurocéntrico y en lengua castellana, que dejaba fuera los saberes e idiomas de los pueblos indígenas que habitan el país. Describimos brevemente como ha sido la política del Estado mexicano hacia los pueblos indígenas, haciendo un recorrido histórico que abarca desde las políticas del indigenismo mexicano a la actualidad. Las políticas educativas y lingüísticas post revolucionarias marcaron la corriente de pensamiento que serían el eje de las políticas públicas hacia la población indígena. En los años setenta, nace el movimiento que se conoce como “la política india”, en el cual integrantes de la población indígena procuran adquirir un mayor protagonismo. Los acontecimientos que se suscitaron en la década de los noventa dieron un auge, un impulso y una visibilidad a las demandas de la población indígena. En la primera década del 2000, fueron creadas las UI como respuesta del gobierno Federal a una de las muchas peticiones de la población indígena.

Para dibujar a grandes rasgos la situación educativa de las mujeres indígenas, recopilamos y analizamos las cifras sobre los niveles de escolaridad de las mujeres indígenas, así como algunos datos sobre su presencia como académicas durante el ciclo de expansión del sistema de educación superior. Finalmente, abordamos la diversificación institucional del SES y la creación de una oferta educativa destinada a la población indígena, específicamente la creación de la UVI y la expansión de la UADY.

En el capítulo dos, desarrollamos las historias de vida y el proyecto educativo de las académicas. Consideramos que la adscripción étnica, las capacidades lingüísticas en idiomas originarios y la migración fueron elementos importantes para caracterizar las trayectorias educativas de las académicas indígenas, así como sus oportunidades para mantenerse en el sistema educativo. Procuramos acercarnos a la condición socioeconómica y al capital cultural de sus familias de procedencia, con la finalidad de

conocer sus orígenes. Elaboramos dos tipos ideales para ubicar las trayectorias educativas de las académicas: por un lado, aquellas que contaron con un apoyo familiar para continuar sus estudios, por otro, aquellas que contaron con menos apoyo de sus familias y tuvieron que idear estrategias para mantenerse dentro del sistema educativo. Becas, migración y trabajo a tempranas edades fueron algunos de los mecanismos que adoptaron las académicas para no interrumpir su formación académica.

En el capítulo tres, abordamos el ingreso de las académicas a la Universidad Veracruzana Intercultural y a la Universidad Autónoma de Yucatán como personal de estas. Hacemos una aproximación teórica que nos permita dar sustento teórico a la hipótesis antes mencionada, tomando como grandes ejes el campo académico y el género. Para explicar el ingreso como académicas se tomaron en consideraron diversos elementos que organice en tres apartados: a) el capital Institucionalizado de las académicas indígenas al momento de su inserción profesional a la UADY y a la UVI, b) la expansión del SES y el capital lingüístico de las académicas indígenas al momento de ser reclutadas en la UADY y c) la diversificación del SES y el capital étnico de las académicas indígenas al momento de Ingresar a laborar a la UVI. Finalmente, analizamos como estos factores tuvieron incidencia, o no, para que las mujeres indígenas ingresaran a la academia.

En el capítulo cuatro explicamos cómo fue el paso entre categorías y puestos académicos de las entrevistadas en el escalafón, las barreras a las que se enfrentaron, así como las condiciones que propiciaron su ascenso. En el segundo apartado, ponemos el foco de atención en cuatro académicas que tienen puestos de toma de decisión: dos en la UADY y dos en la UVI. Observamos entonces como los factores que incidieron en el ingreso como académicas no son los mismos que determinaron el ascenso a categorías superiores o el acceso a puestos de toma de decisión. Para cerrar mostramos cómo es que las académicas resignifican su etnicidad desde el oficio académico y los vínculos comunitarios que rehacen en su regreso a las comunidades.

**CAPITULO I. COLONIALIAD DEL SABER: DEL INDIGENISMO A LAS  
UNIVERSIDADES INTERCULTURALES**

## Introducción

Explicar la relación que los pueblos originarios han tenido históricamente con el ámbito educativo es indispensable para entender dos problemáticas dentro de las cuales es posible contextualizar las experiencias educativas y académicas narradas por las mujeres indígenas. De esta forma, en este capítulo, pretendemos, primero, evidenciar cuáles han sido las principales políticas educativas que el Estado mexicano ha destinado a los pueblos originarios, en las que puso de manifiesto los preceptos ideológicos que tenía, según la época, sobre dicha población. Segundo, documentaremos la exclusión educativa que ha prevalecido históricamente hacia los pueblos indígenas y como ésta es más acentuada — en los diferentes niveles educativos— entre la población femenina. Tercero, daremos cuenta de la expansión del Sistema de Educación Superior (SES) mexicano, de su posterior diversificación y, en ese contexto particular, situaremos la creación de las Universidades Interculturales (UI).

El grupo de las catorce académicas entrevistadas para esta investigación se caracteriza por la diferencia de edades que existe entre sus integrantes. Al momento de ser entrevistadas, sus edades oscilaban entre los 28 y los 73 años. Estas variaciones nos permitirán, más adelante, situar su ingreso a la academia en relación con las etapas de consolidación, expansión y masificación del sistema educativo. Lo cual muestra cómo es que sus experiencias personales están relacionadas con los momentos históricos por los que transitaron las Instituciones de Educación Superior (IES).

Al laborar las académicas indígenas entrevistadas en dos universidades creadas en una época distinta y bajo modelos y lógicas diferentes, es necesario rescatar la historia, los propósitos y los perfiles de estas instituciones para entender cómo estos aspectos han incidido en las oportunidades de trabajo y de reconocimiento, intelectual y social, que cada una brindó a las entrevistadas. Otro punto que considerar, para comprender la dinámica de incorporación creciente de las mujeres indígenas a la academia en las instituciones públicas de educación superior, es el de la multiplicación de programas —de apoyo y financiamiento— para ingresar y egresar de la educación terciaria que la SEP y varias agencias de financiamiento, nacionales e internacionales, han ofertado a la población indígena, programas de los que algunas de las académicas indígenas han sido

beneficiarias. Finalmente, en este capítulo, expondremos ciertos rasgos de las dos universidades a las que pertenecen las académicas. Seleccionamos exclusivamente los datos necesarios para conocer mejor las lógicas de funcionamiento y el ámbito profesional de las instituciones en las que se han incorporado y cuya organización ha enmarcado las experiencias de ingreso y permanencia que han narrado.

## **1. La colonialidad del saber: el proyecto educativo para la población indígena**

Explicar la relación que los pueblos originarios han tenido históricamente con el ámbito educativo es indispensable para entender dos problemáticas que permiten poner en contexto las experiencias educativas y académicas relatadas por las mujeres entrevistadas. Hacer un muy breve recuento de las principales políticas educativas diseñadas para educar a la población indígena es útil para mostrar lo que he venido exponiendo desde la teoría decolonial en el ámbito educativo. Un punto de partida es la visión educativa de los gobiernos postrevolucionarios, para quienes la idea de “modernidad” se instauraría como el indiscutible camino a seguir. En efecto, para consolidar el precario sistema capitalista necesitaban de políticas urgentes para agrupar a una población dispersa a lo largo del vasto territorio. El dominio del castellano como lengua nacional aglutinante, portadora de ciudadanía, cobró importancia como nunca en la historia del México colonial e independiente.

La educación fue entonces una de las principales herramientas que tuvieron los gobiernos en turno para popularizar su ideal de país, dado que había que modernizarlo rápidamente y en la forma más eficiente posible. Como nos dice la propuesta decolonial, el ideal a seguir era el ideal europeo. La colonialidad del saber se concretó entonces en diferentes políticas educativas diseñadas para educar a la población. Los indígenas recibieron una especial atención de parte del gobierno en cuanto a que representaban el sector más atrasado del país. En consecuencia, los conocimientos y saberes de los diferentes pueblos no fueron tomados en consideración como portadores de algún saber para la formación educativa. Quedarían relegados del saber nacional. La construcción discursiva y naturalizadora del saber occidental se extendería a lo largo del territorio.

### **1.1. El indigenismo**

Bajo estas premisas, lograr la unidad nacional se volvió prioridad para los primeros gobiernos posrevolucionarios. El pensamiento de ideólogos como José Vasconcelos (1976), con su filosofía de la “raza cósmica”, y de Samuel Ramos (1934), autor de *El perfil del hombre y la cultura en México*, permeó las políticas adoptadas durante esa época para lograr la tan anhelada unidad y estabilidad nacional. Para atender a los grupos indígenas, organismos *ad hoc* implementaron el llamado indigenismo mexicano con la participación de antropólogos, mexicanos y extranjeros. En sentido estricto, el indigenismo hace referencia al conjunto de políticas, incluyendo las educativas, que buscaron la integración del indígena en la sociedad nacional, desde la década de 1940 hasta su crisis, entre la década de 1960 y la de 1990 (Sanz, 2010).

Antes de la década de 1950, 57% de la población mexicana vivía en las zonas rurales, según el censo de 1950. El porcentaje de población rural entre la población indígena era más alto que en promedio. Según Gonzalo Aguirre (1991), la población indígena se encontraba asentada en las llamadas *regiones de refugio*, es decir en espacios un tanto aislados, cuya ubicación permitió a los pueblos indígenas organizarse en torno a la propiedad colectiva de la tierra y mantener ciertas formas tradicionales de vida. No obstante, ese aislamiento geográfico se tradujo también en un apartamiento del desarrollo económico y social, concentrándose la población indígena en las zonas de mayor pobreza y exclusión.

Sin duda, el indigenismo marcó la forma en que el Estado mexicano se relacionó con los diferentes pueblos indígenas durante esta época. El paternalismo, el racismo y la intolerancia del Estado fueron una constante durante este periodo. Definiremos la intolerancia como “la inclinación natural de la práctica moderna, la construcción del orden pone límites a la incorporación y admisión...la intolerancia se mantendrá incluso si ella se esconde bajo la máscara de tolerancia” (Bauman, 1996:82). Para incorporar a los indígenas a la modernidad y con ello al progreso, el Estado mexicano consideró indispensable *desindianizar* a los indios, principalmente por medio de la expansión del sistema educativo y brindándoles una escuela en castellano. La escolarización no sólo tenía la función de asegurar el predominio del idioma nacional por encima de cualquier otro, sino también, como lo planteó Durkheim (1994) la de suscitar cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que necesitaba la sociedad política en su conjunto, y, gracias a ello, formar al ciudadano que el Estado necesitaba para garantizar la unidad nacional.

También se iba forjando un “ideal de mujer”: otro de los principales pensadores e ideólogos de la época Manuel Gamio (1916) señala que, a principios del siglo XX, existían en la sociedad mexicana tres clases de mujeres: la mujer siervo, que nace y vive para la labor material, el placer o la maternidad, esfera de acción casi zoológica impuesta por las circunstancias y por el medio. La mujer feminista, para la cual el placer es deportivo más que pasional y la maternidad, una actividad accesorio, no fundamental. Finalmente, la mujer femenina que es la mujer intermedia, igualmente alejada de los dos tipos anteriores; este ideal de mujer era la idónea para producir el desarrollo armónico. En este ideal que propone Gamio, resaltan los símbolos de la feminidad occidental aunados a las virtudes de la mujer azteca, con sus importantes diosas y sus dotes culinarios. De estos dos mundos debía surgir la mujer femenina mestiza.

Con las políticas indigenistas y aún en condiciones adversas caracterizadas por una alta tasa de analfabetismo y por niveles elevados de pobreza, así como por un abandono temprano del sistema escolar, unas pocas personas provenientes de los pueblos indígenas accedieron a la educación superior. Profesionalmente, se colocaron, principalmente, en espacios burocráticos, en instancias destinadas a atender a la población indígena, primordialmente en el Instituto Nacional Indigenista (INI) y en el magisterio de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Por ello, “desde la década del cuarenta en adelante, los pueblos autóctonos devinieron sujetos del indigenismo burocrático, la política de un Estado paternalista implementada a través del INI, que buscó integrarlos en una sociedad nacional” (Bartra y Otero, 2008:411). Esto generó que, posteriormente, en 1948, integrantes del magisterio crearán la Asociación Mexicana de Profesionales Indígenas e Intelectuales (AMPII) de la cual surgieron las primeras publicaciones de los intelectuales indígenas: Cuadernos del AMPII y La voz del indio (Gutiérrez, 2001).

Podríamos decir que esos fueron los primeros intelectuales indígenas de los que se tiene conocimiento: el grupo estuvo conformado, en su mayoría, por maestros/as bilingües y por promotores/as culturales que surgieron durante este periodo. Fueron actores estratégicos para la población indígena, pues fungieron como mediadores entre el Estado y los pueblos. De acuerdo con Zapata (2005) y Sanz (2010) esos tipos de intelectuales fueron durante un largo periodo funcionales al tipo de políticas integracionistas diseñadas para la población estos pueblos, dado que las organizaciones que integraron formaron parte de los instrumentos del Estado aplicados para controlar a estas poblaciones.

Sin embargo, las investigaciones sobre la participación de estos actores se refieren principalmente a los roles ejercidos por los varones. Son pocos los estudios que se centran en el papel y la importancia de las maestras indígenas y su experiencia en esta labor. Una de estas investigaciones es el libro “Que nuestras vidas hablen. Historias de vida de maestras y maestros indígenas tének y nahuas de San Luis Potosí” de Oresta López (2010), quien muestra, a través de historias de vida, cómo las maestras indígenas entrevistadas han ejercido su profesión en el magisterio y las tensiones referentes a los roles de género que vivieron.

## 1.2. Los años setenta: “el indigenismo participativo”

En la década de 1970, se agudizó una oleada de críticas a las políticas indigenistas y, en general, a la forma en que se venía haciendo política pública para los pueblos; esa situación perduró, con altibajos, hasta la década de los noventa. Implicó que “como respuesta gubernamental a las numerosas críticas al indigenismo clásico, se pone en marcha un nuevo proyecto de orientación pluralista, llamado “indigenismo participativo”, de tendencia diferente al pensamiento y al proyecto de los antropólogos indigenistas clásicos” (Sanz, 2010:4). En la elaboración de esta nueva propuesta, las organizaciones e intelectuales indígenas, así como los “nuevos antropólogos”<sup>11</sup> jugaron un papel relevante, no sólo como críticos sino también como generadores de propuestas que sirvieran para acercarse de otras maneras a la temática indígena. Si bien no se cuestionaba de fondo la forma hegemónica de conocimiento, se pretendía fomentar una mayor participación de los maestros indígenas, así como el uso de los idiomas indígenas para impartir clases, entre otros cambios.

Durante esta época, diferentes acontecimientos modificaron la composición de la sociedad mexicana. En los treinta años posteriores a 1940, la población de México creció en un 157%. Aumentó la esperanza de vida, elevándose en aproximadamente 25 años, es decir una generación completa. Para la población indígena y rural, esto significó que la herencia —el paso de la tierra de una generación a otra— se retrasara, no así el matrimonio y la procreación temprana que permanecieron similares a lo que eran anteriormente, por lo que empezaron a trastocarse las pautas del relevo generacional (Warman, 2003). Este y

---

<sup>11</sup> En 1970 se publica el libro “De eso que llaman antropología mexicana” en el que antropólogos como Arturo Warman, Margarita Nolasco, Guillermo Bonfil, Mercedes Olivera y Enrique Valencia hacían una crítica a la antropología oficial al servicio del Estado. El libro fue considerado, por muchos, polémico en su tiempo.



otros factores propiciaron un incremento en la migración del campo a la ciudad, principalmente, en busca de trabajos en el sector secundario. También se intensificó la migración hacia Estados Unidos para emplearse en el sector primario. Dicho fenómeno trajo consigo la diversificación de las condiciones de vida y de empleo u ocupación de la población indígena y la diversificación geográfica de sus zonas de residencia, dentro y fuera del país, aparejada con la “urbanización” de parte de ella.

Por otro lado, las tasas de acceso a la educación de la población aumentaron considerablemente; el porcentaje de infantes entre 6-14 años que asistían a la escuela en los años 40 se duplicó hacia 1970. Para proveer los servicios escolares en las zonas indígenas, la Secretaría de Educación Pública “dio empleo como profesores a cerca de 40.000 maestros bilingües, más de 1% de la población económicamente activa hablante de lenguas indígenas” (Warman, 2003:218). El magisterio sigue siendo hoy en día uno de los principales espacios profesionales en donde la población indígena encuentra una oportunidad de inserción laboral.

Dichos procesos dieron paso a que se formara una *intelligentsia* integrada por intelectuales indígenas que, de alguna manera, se beneficiaron de estos cambios y pudieron acceder a la educación post-obligatoria. En la década de 1970, éste pequeño grupo acrecentó su presencia en diferentes espacios, profesionales y políticos: los intelectuales indígenas afiliados al priismo<sup>12</sup> ocuparon cargos medios en sus pueblos, así como puestos del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y fueron electos en los congresos locales.

### 1.3. El surgimiento de la política india

No sólo fue importante que los intelectuales y la *intelligentsia* indígena intensificaran su presencia en los escenarios público y político en esta época; también es relevante la forma en la que ambos sectores se manifestaron contra el indigenismo; ya los líderes no solo se movilizaron en torno a reivindicaciones agrarias, sino que también propusieron nuevas formas de relacionarse con el Estado. Dos eventos fundamentales ocurrieron durante ese periodo: la creación del Movimiento Nacional Indígena en 1973 que organizó a los maestros

---

<sup>12</sup> El término priista se refiere a ser parte de las filas del Partido Revolucionario Institucional (PRI), partido oficial que se mantuvo en el poder de 1929 al 2000.

indígenas de todo el país, y el Congreso Indígena celebrado en San Cristóbal de las Casas en 1974 donde se reunieron por primera vez casi todas las organizaciones indígenas.

En estos espacios, se gestaron diferentes reivindicaciones de los pueblos — agrarias, políticas, lingüísticas y culturales— en contraposición a lo que pregona el indigenismo. Quienes levantaron la voz y tomaron la palabra ya no era la *intelligentsia* indígena cooptada por el Estado y permeada por el indigenismo, sino nuevos grupos. “La nueva *intelligentsia*...valora sus raíces culturales, pero no se contenta con demandar la simple revitalización de aspectos culturales fragmentarios y desvinculados de una identidad grupal que es básicamente política: replantean sus reivindicaciones culturales en términos de la búsqueda de la ciudadanía étnica” (Peña, 1995:128-129). Esos intelectuales emergentes impulsaron una redefinición de las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas a través de nuevos liderazgos y estrategias no convencionales de negociación y de comunicación.

Es así como nació la llamada política india o nuevo indianismo. Según Natividad Gutiérrez, “la política india puede identificarse como un fenómeno reciente y constituye un resultado conceptual del trabajo pragmático de organizaciones autónomas y semiautónomas formadas por profesionales indígenas” (Gutiérrez, 2001:115). Desde entonces, la creación de organizaciones indígenas, con diferentes reivindicaciones, ha ido en aumento. Autores como Dietz (1999) y Flores (2009) coinciden en que es en la década de 1980 cuando comenzó a hacerse evidente un nuevo tipo de intelectual indígena: sus integrantes, vinculados principalmente con los procesos de lucha de las diferentes organizaciones, pertenecían al magisterio; habían sido formados en diversas IES; no sólo participaban en las movilizaciones en torno a las luchas indígenas, sino que también generaban un discurso propio para explicar las problemáticas y particularidades de los pueblos indios.

Los anteriores párrafos sobre el repaso a las investigaciones sobre liderazgo e intelectualidad indígenas revelan de una manera breve cómo se desarrollaron las políticas educativas, con objetivos claros de integración, de castellanización y de modernización de los pueblos indígenas. Por medio de las instituciones educativas, contribuyeron esas políticas a naturalizar la inferioridad de las poblaciones indígenas, así como a expandir una idea “civilizatoria” enmarcada en los conocimientos occidentales adquiridos. Por

consiguiente, esa idea dejaba fuera todos los saberes que no formaban parte del conocimiento científico occidental moderno.

La idea del mestizaje buscaba encubrir a los “otros” que poco a poco tendrían que ir modernizándose, civilizándose e integrándose a la sociedad mexicana. Silvia Rivera Cusicanqui (1993) ha llamado “matríz colonial del mestizaje” al mestizaje como discurso integrador: lo ha definido como un proyecto político-intelectual de mestizaje forjado en el marco estructurante del hecho colonial y asentado en las relaciones de dominación. Sin duda, la categoría mental de “raza” fue el inicio para legitimar estas relaciones, estructurarlas y moldear así la sociedad moderna “nacional”.

De forma general, la educación tuvo efectos en la colonialidad del ser en al menos dos sentidos: la naturalización de la inferioridad y su subjetivación, dado que para los pueblos indígenas la negación de su lengua y cultura hizo que esas quedaran relegadas a ser parte del folclor nacional. Sin embargo, en ese contexto desalentador, la formación de cuadros de intelectuales indígenas no fue vertical, sino que se produjo mediante un mecanismo de dos vías. Por un lado, dependió de aquellos que fungieron como enlace entre gobierno y comunidades por medio de un liderazgo institucional. Por otro lado, abarcó a aquellos que se integraron a movimientos sociales, principalmente a partir de su activismo en el magisterio. La educación en tanto dispositivo de colonización interna tuvo diferentes efectos. Los sujetos no fueron solo receptores, tuvieron un margen de agencia mediante el cual crearon resistencias y usaron la educación y el conocimiento adquirido para intervenir en los gobiernos de sus pueblos.

## 2. La década de los noventa

El fin de siglo estaba por terminar y los pueblos indígenas seguían estando ubicados en los últimos deciles de ingreso y en los escalones más vulnerables de la estructura social. Económicamente, seguían ubicándose en los deciles inferiores de ingreso, situación agravada por el hecho de que muchas de las regiones rurales seguían careciendo de los servicios básicos de salud, vivienda y educación. El desarrollo capitalista los había relegado de la economía nacional y las políticas neoliberales comenzaban a ser más agresivas en sus territorios. El neoliberalismo instaurado desde la década de los ochenta no solo reproducía el colonialismo interno, sino que lo exacerbaba. En México como en América Latina, con una significativa población indígena, la relación pobreza-etnia seguía siendo

vigente, mientras que, en términos generales, las desigualdades se profundizaban entre los diferentes grupos sociales.

El proceso de globalización de la economía capitalista desarrollado en las dos últimas décadas del siglo XX se caracterizó, entre otros fenómenos, por el desplazamiento de los viejos sujetos sociales por otros nuevos: la clase obrera por las mujeres, los jóvenes y los indígenas, entre otros. Las poblaciones indígenas, antes olvidadas, se convirtieron así en un actor relevante para el sistema internacional, en tanto que los recursos naturales de los que han sido depositarios durante siglos, adquirieron un valor considerable para el mercado internacional (Escárzaga, 2004). Por tanto, la década de 1990 fue, sin duda, la década de los pueblos indígenas en América Latina. Diferentes hechos que sucedieron en estos años han tenido impacto hasta el presente. La relevancia social de los intelectuales indígenas se incrementó no sólo en México sino en diferentes espacios públicos de toda la región.

Como mencioné, la aparición de estos actores en diferentes espacios profesionales, sociales y públicos no resultó sólo de una suma de voluntades individuales; tampoco expresó una deuda saldada del Estado nacional con dicha población. Más bien, procedió de los cambios acumulados desde décadas atrás en la relación Estado-pueblos indígenas, y de las estrategias usadas por quienes habían podido acceder a las universidades y colocarse en diferentes espacios profesionales. “El nuevo intelectual indígena surge de la incorporación conflictiva de los pueblos originarios a los Estados nacionales y sus respectivos proyectos modernizadores...” (Zapata, 2007:11).

## 2.1. El levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional

En esta misma década, México fue escenario de una de las más conocidas luchas indígenas, el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que declaró la guerra al Estado Mexicano el 1º de enero del 1994, precisamente el día en que entró en vigor el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), firmado con Estados Unidos y Canadá. Este movimiento, que también se hizo mestizo, es una de las movilizaciones indígenas más conocidas en el mundo y con un gran número de simpatizantes. Fue calificado por Castells (1997) como la “primera guerrilla de la era de la información” debido a su gran apertura al mundo gracias al uso de los medios de comunicación, principalmente el Internet, lo cual hizo que el movimiento ganara adeptos en

diferentes ciudades, principalmente europeas, donde se formaron comités de apoyo zapatistas. El EZLN surgió con demandas particulares, propias de sus circunstancias “en octubre de 1995, cuando el EZLN emitió su *Quinta Declaración de la Selva Lacandona*, el peso de los acontecimientos y la abrumadora mayoría de indígenas alrededor de él, tanto internos como de afuera, lo obligaron a ponerse a la altura de las circunstancias y asumir su carácter de movimiento indio reivindicando las demandas que para ese entonces ya eran materia de debate diario en las regiones y los contingentes indios”...(Flores, 2009:204).

El zapatismo representó un movimiento que confrontó al gobierno mexicano, exigiéndole respeto y el trato digno que la exclusión les había negado. Por primera vez, los indígenas eran protagonistas internacionales de un movimiento social. La petición más importante fue el reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos de derecho y la libre determinación, a través de la autonomía en la carta Magna. Esa petición quedó plasmada en “Los acuerdos de San Andrés”. Sin embargo, las demandas no fueron atendidas hasta que el gobierno de la “transición”, en el año 2001, finalmente modificó el Artículo 2º constitucional. En la nueva versión, si bien reconocía a los indígenas el derecho a la libre determinación y la autonomía, les restaba posibilidades reales de acceder a ellas en la medida en que definía a las comunidades indígenas como “sujetos de interés público” en lugar de “derecho público”.

El movimiento zapatista representó, social y culturalmente, un espacio de lucha, de reivindicación y de visibilización de las mujeres indígenas. Se dice que hubo un levantamiento de las zapatistas antes del 1 de enero del 94. Un levantamiento que ganaron y en el cual no hubo bajas. Fue cuando los pueblos zapatistas discutieron y aprobaron “La Ley Revolucionaria de Mujeres del EZLN”<sup>13</sup> en marzo de 1993.<sup>14</sup> Eso no quiere decir que fuera fácil, las reacciones fueron diversas y no siempre fueron de apoyo a las mujeres. Más

---

<sup>13</sup> Dicha Ley establece los siguientes puntos: Primero. - Las mujeres, sin importar su raza, credo, color o filiación política, tienen derecho a participar en la lucha revolucionaria en el lugar y grado que su voluntad y capacidad determinen. Segundo. - Las mujeres tienen derecho a trabajar y recibir un salario justo. Tercero. - Las mujeres tienen derecho a decidir el número de hijos que pueden tener y cuidar. Cuarto. - Las mujeres tienen derecho a participar en los asuntos de la comunidad y tener cargo si son elegidas libre y democráticamente. Quinto. - Las mujeres y sus hijos tienen derecho a atención temprana en su salud y alimentación. Sexto. - Las mujeres tienen derecho a la educación. Séptimo. - Las mujeres tienen derecho a elegir su pareja y a no ser obligadas por la fuerza a contraer matrimonio. Octavo. - Ninguna mujer podrá ser golpeada o maltratada físicamente ni por familiares ni por extraños. Los delitos de intento de violación o violación serán castigados severamente. Noveno. - Las mujeres podrán ocupar cargos de dirección en la organización y tener grados militares en las fuerzas armadas revolucionarias. Décimo. - Las mujeres tendrán todos los derechos y obligaciones que señalan las leyes y reglamentos revolucionarios.

<sup>14</sup> La Jornada (26/01/1994) Carta de Marcos sobre la vida cotidiana en el EZLN.

allá de los procesos de lucha de las mujeres en las comunidades, el protagonismo de las comandantas ha sido vital, en algunos momentos estratégicos para el EZLN. Ramona, una de las primeras comandantas en tener renombre en el movimiento, fue la primera en aparecer en público durante las negociaciones de paz y posteriormente fue la principal oradora en el Congreso Indígena de 1996. La figura de Ramona logró mediar ante las expectativas y la desconfianza de los encapuchados que participaban en dicho Congreso. También fue una mujer la que tomó la palabra en la tribuna del Congreso, el 28 de marzo del 2001: la comandanta Esther, indígena tzeltal.

Esta agencia y creciente presencia de los pueblos indígenas ha incidido en alguna forma en la manera en que la sociedad mexicana veía a la población indígena y la obligó a recordar que había millones de mexicanos integrantes de los pueblos originarios que coexistían con la población mestiza del país. El impacto que tuvo el auge zapatista en esa época influyó en las reivindicaciones personales: así lo manifestaron al menos tres de las académicas entrevistadas. Reivindicarse indígena después del movimiento zapatista tuvo un significado diferente al que tenía antes.

## 2.2. Declaraciones y decretos internacionales y nacionales en favor de las mujeres y de la población indígena

Fue también en esa época que varios países latinoamericanos hicieron reformas a sus Constituciones en referencia a los pueblos indígenas. Se agregaron conceptos como pluriculturales y multiculturales. Dichas reformas pretendían otorgar los reconocimientos que habían venido pidiendo los pueblos indígenas. Sin embargo, autores como Hale (2006) advierten que las modificaciones constitucionales más que, responder a las demandas indígenas, forman parte de un proyecto multicultural de corte neoliberal. Para el caso mexicano, fue claro que el gobierno no tenía la intención de ceder antes las peticiones de autonomía territorial.

Los acontecimientos mencionados tuvieron sin embargo impacto en las leyes mexicanas. En el 2001, después de los acuerdos de San Andrés, el Estado mexicano modificó el artículo 2º de la Constitución mexicana que reconoció la constitución pluricultural de la nación. En el 2001, en relación con la educación, el gobierno instaló la *Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)*: ésta propuso por primera vez la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas en todos los niveles educativos. En el 2003, promulgó la *Ley General de*

*Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* y reformó la Fracción IV, del Artículo 7o. de la *Ley General de Educación*, propiciando las condiciones para la educación en diferentes lenguas indígenas. En este mismo año, promulgó la *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*, que contiene un apartado contra la discriminación que han sufrido las personas indígenas. Finalmente, expidió la *Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas* y abrogó la ley de creación del INI.

Otros aspectos importantes que han contribuido a que cada vez más las mujeres indígenas accedan a la educación y a espacios de poder fueron la revalorización mundial de la diversidad y los Decretos y Declaraciones con cláusulas específicas sobre la igualdad de género. El siglo XX fue sin duda un siglo de luchas para las mujeres, mismas que se plasmaron en diversos documentos, desde la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 que reconoce a las mujeres, la Declaración del año de la mujer y la Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer en México en 1975<sup>15</sup>, la Declaración del Decenio de la mujer 1976-1986 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer en CEDAW (por sus siglas en inglés) en 1979, que comprometió a los Estados en esa lucha, y fue considerada como el evento que generó una carta de los derechos de las mujeres.

Representó también la década de los noventa, una época de avances y acuerdos, tanto para los derechos de las mujeres como para los de los pueblos indígenas. Virginia Maquieira citada en Lagarde (2012) consideró que “la identificación de los derechos de las mujeres como derechos humanos representa uno de los logros más significativos de la historia contemporánea que se produjo de manera explícita en los acuerdos internacionales al inicio de los años noventa del siglo XX” (Lagarde, 2012:74). Los organismos internacionales concertaron entre sus miembros una serie de acuerdos al respecto como la Conferencia de Viena por los Derechos Humanos en 1993, la Conferencia del Cairo sobre Población y Desarrollo en 1994 en la cual se reconoce los derechos sexuales de las mujeres, la Conferencia de Beijing y su Plataforma de Acción que han dado pie a Beijing + 5 y +10. Hacia el año 2000, la UNESCO empezó a fraguar la declaración de Los Objetivos

---

<sup>15</sup> Posterior a la I Conferencia Internacional de la Mujer le seguirán: la II Conferencia Mundial sobre la Mujer (Copenhague en 1980), III Conferencia Mundial sobre la Mujer (Nairobi 1985) y IV conferencia Mundial sobre las mujeres (Beijing 1995).

de desarrollo del Milenio (ODM): el objetivo 3 busca promover la igualdad de género y la autonomía de la mujer.

En paralelo a estos foros multilaterales, las mujeres indígenas impulsaron sus propias agendas. A partir de la IV Conferencia Sobre las Mujeres en Beijing, en efecto, las indígenas provenientes de diferentes pueblos del mundo decidieron formar el Enlace Continental de Mujeres Indígenas y el Fondo Internacional para Mujeres Indígenas (FIMI).

**Tabla 1. Avances y presencia de las mujeres indígenas en Foros Internacionales**

Evento	Puntos relevantes
1er. Encuentro Latinoamericano de Organizaciones Campesinas e Indígenas (Bogotá, 1989).	Se forma la comisión “Mujer y autodescubrimiento”, en la cual se pudieron reunir muchas mujeres indígenas de las ONGs.
En el II Encuentro Continental de la Campaña 500 años 8, (Guatemala, 1991).	Se forma la Comisión Continental de la Mujer.
Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém Do Pará, Brasil 1994)	Es el primer instrumento internacional de naturaleza vinculante que se ocupa del tema de la violencia contra las Mujeres y que por tanto ha sido un instrumento de apoyo en las ONGs de mujeres indígenas.
Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995).	No fue considerado el tema de las mujeres indígenas, sin embargo, éstas se organizaron y montaron una carpa donde discutieron desde su perspectiva las limitaciones del plan de acción aprobado por la conferencia y las particularidades de su condición, emprendiendo a partir de entonces un vigoroso proceso organizativo (Valladares, 2008).
I-V Encuentro Continental de Mujeres Indígenas (Quito, 1995; Oaxaca, 1997; Panamá, 2000; Lima, 2004; Quebec, 2007).	Desde la perspectiva de la líder quechua Tarcila Rivera, uno de los avances prioritarios en la organización continental de las mujeres indígenas se aprecia en el hecho de que han podido articular sus demandas con temas globales relativos a sus derechos (Valladares, 2008)
1ª. Reunión del Enlace Continental de Mujeres Indígenas (Lima, Perú, 1999)	Tarcila Rivera, Lucy Mullenkei, Lea MacKenzie y Bernice See fundaron el Foro Internacional de Mujeres Indígenas (FIMI), cuyo Comité Directivo fue el encargado de organizar el Primer Foro de Mujeres Indígenas, en Beijing +5.
Foro Internacional de Mujeres Indígenas (FIMI) (Lima, Perú, en 1999).	En el contexto de la primera reunión de Enlace Continental de Mujeres Indígenas que se realizó en Perú.
Begin + 5 (Nueva York, 2000)	Las mujeres indígenas decidieron crear una organización que continuara con el trabajo de organización y promoción y de defensa internacional que comenzaron durante la conferencia. El resultado fue el Foro Internacional de Mujeres Indígenas (Valladares, 2008)
Segundo Foro de Mujeres Indígenas en 2005	Dicha reunión fue importante en el sentido de apoyar a las mujeres para que integraran sus agendas, fortalecieran su unidad, desarrollaran capacidades de liderazgo y cabildeo.

**Avances y presencia de las mujeres indígenas en Foros Nacionales**

Evento	Puntos relevantes
--------	-------------------



Convención Nacional Indígena (Guerrero, 1994).	La convocatoria se incluyó un punto de trabajo referente a "La participación de las mujeres en el proceso de autonomía". Asistió un considerable número de mujeres que discutieron sobre su intervención en la lucha indígena y acciones de apoyo al EZLN.
Convención Nacional de Mujeres Indígenas (Queretaro, 1995)	Las mujeres manifestaron su apoyo y compromiso combativo con las y los zapatistas, y se estructuró una agenda de lucha que consistió en llevar a cabo la Jornada Nacional de Mujeres Indígenas,
I Congreso Nacional Indígena (CNI) (Cda. México, 1996).	La maesa 4era "Situación, derechos y cultura de la mujer indígena", el desarrollo de las discusiones se enfrentó a múltiples inconvenientes provocados en ocasiones por la diversidad de las participantes (mujeres indígenas, mestizas,
Encuentro Nacional de Mujeres indígenas (Oaxaca, 1997)	Se reunieron representantes de 118 organizaciones de 19 pueblos indígenas, procedentes de 11 estados de la república. 39 Fueron 560 mujeres, incluidas las provenientes de las bases de apoyo del EZLN y la comandanta Ramona, quien en su discurso señaló la urgencia de superar divisiones, organizarse y enlazarse en la lucha por sus pueblos y sus derechos de mujeres.
Tercera Asamblea del CNI (1997)	Las mujeres, sin solicitar la anuencia de la Asamblea, decidieron instalar una mesa específica en donde se discutieran sus problemas y propuestas políticas. Entre las actoras centrales del CNI de esos años estaban Esperanza Rascón, Eva Castañeda <sup>16</sup> Margarita Gutiérrez <sup>17</sup> Martha Sánchez <sup>18</sup> , Nellys Palomo <sup>19</sup> y otras más.
III Congreso del CNI (Michoacán, 2001)	Una mesa estuvo dedicada a la cuestión de las "mujeres", asistieron cerca de 500 personas, entre delegadas y delegados, estuvieron las comandantas zapatistas Esther, Yolanda, Bulmara y Simona; la dirigente indígena de Ecuador, Blanca Chancoso...

Fuente: elaboración propia, algunos datos basados en el texto de Valladares (2008).

Desde entonces, la organización de foros y de conferencias de carácter nacional e internacional de mujeres indígenas es cada vez más frecuente. En México, se llevó a cabo el Foro Internacional sobre Participación Política de Mujeres Indígenas de las Américas: Retos y lecciones aprendidas en mayo del 2012. En ese evento, las asistentes discutieron, entre otros temas, las problemáticas que enfrentan las mujeres indígenas al posicionarse como líderes en sus comunidades.

### 3. Las mujeres indígenas: datos sobre escolaridad para un contexto

Siguiendo con el postulado decolonial, planteamos en ese apartado el colonialismo interno de los países latinoamericanos y la precariedad que ha conllevado para los pueblos indígenas. Para el caso de México, esto es tangible en la lectura de los índices y cifras que

<sup>16</sup> Es purépecha de Michoacán, miembro de la Unión de Comuneros Emiliano Zapata (UCEZ) y esposa de Efrén Capiz; con frecuencia colabora como coordinadora de algunas de las mesas de trabajo en las asambleas.

<sup>17</sup> Una de las líderes más importantes del país; fue presidenta de la ANIPA y miembro fundador de la CNMI, entre otros cargos sobresalientes.

<sup>18</sup> Indígena Amuzga. Ha sido responsable del Enlace Continental de Mujeres Indígenas, Región México, en el 2004. Fue representante de la Coordinadora Nacional de Mujeres Indígenas de México en el año 2002. Miembro de la directiva estatal de la Coordinadora Guerrerense de Mujeres Indígenas.

<sup>19</sup> Feminista que falleció en el 2009; formó parte de la organización chiapaneca K'inál Antzetik, espacio en donde se instaló posteriormente la CNMI.

describen la condición actual de más de 10 millones de mexicanos, considerados como parte de este sector de la población. Si tomamos en consideración el índice de desarrollo humano IDH, el índice de pobreza, el de acceso a servicios como salud, educación, vivienda, por citar algunos, observamos que la población indígena concentra las cifras más altas de exclusión. Si miramos más detenidamente esas cifras en la perspectiva del género, aparece que las mujeres indígenas se encuentran peor situadas. A esto hay que agregar el racismo y la discriminación que persiste en la sociedad y que tiene incidencia en diferentes ámbitos de la vida social.

Por tanto, una de las aristas por la cual surgió la pregunta de investigación de esta tesis doctoral partió del reconocimiento de un hecho que es de conocimiento general: las mujeres indígenas son el sector más desfavorecido y excluido de la población mexicana. Si los datos generales nos corroboran esa realidad, mi interés estriba en documentar cómo sujetos, en este caso las académicas entrevistadas, sortearon dichas condiciones desfavorables. Un dato relevante para hacerlo concierne la situación escolar de las mujeres indígenas en el sistema educativo nacional.

La exclusión educativa de las mujeres indígenas se acrecienta conforme progresan en el interior del sistema educativo. Como consecuencia, son pocas las mujeres de este sector poblacional que consiguen ingresar a las IES. El cuello de botella formado por la suma de ciclos de expulsión afecta en mayor medida a los integrantes de los grupos vulnerables por sus condiciones socioeconómicas. Paradójicamente, la petición histórica de acceso educativo para los pueblos indígenas ha sido uno de los cimientos de la Colonialidad del saber, un mecanismo que ha producido su exclusión y el menosprecio de sus conocimientos. No obstante, el acceso a la educación fue y es una demanda genuina de los pueblos indígenas en cuanto a que encierra una promesa de movilidad social, entre otras cosas. Debido a que sus expectativas se hayan modificado y complejizado, en las últimas tres décadas, la oferta educativa para la población indígena se diversificó y la definición de propuestas en ese subcampo ha devenido un objeto de negociación, cooperación y conflicto entre las organizaciones indígenas y el gobierno.

Siendo que, como lo ha demostrado la sociología educativa de Bourdieu y los teóricos de la reproducción, la escuela contribuye a la reproducción de las jerarquías sociales existentes, se debe cuestionar la “ilusión democrática” fundamentado en la convicción que la escuela tiene por función esencial dar a cada alumno el lugar que le

corresponde de acuerdo con sus aptitudes en una sociedad concebida como un conjunto de profesiones, empleos y trabajos jerarquizadas (Baudelot y Establet 1975:222). Detrás del supuesto meritocrático, obran mecanismos que contribuyen a que la escuela no sólo reproduzca globalmente las desigualdades sociales, sino que, además, las acentúe a lo largo de los itinerarios que emparentan el funcionamiento de las instituciones escolares a aquel de una producción de destilación fraccionada. El choque de la masificación y la regularización general del sistema que ella arrastra hacen que, al cabo del recorrido, sólo ciertos alumnos estén verdaderamente formados en la escuela, mientras que los demás juegan otras cartas, y algunos aún son aplastados por el recorrido mismo (Dubet y Martuccelli, 2000: 450).

Conforme con el supuesto de que la escuela es un dispositivo que contribuye a la reproducción de las posiciones ocupadas por cada grupo en una sociedad dada, me pareció importante conocer cómo las entrevistadas sortearon las barreras culturales, pedagógicas y sociales y lograron transitar con éxito por los distintos niveles del sistema educativo hasta llegar a ocupar puestos académicos. En mi opinión, los éxitos personales de las mujeres indígenas no pueden considerarse como historias ejemplares que demuestran la eficacia de la meritocracia. Tampoco confirman que el esfuerzo individual desemboca en el alcance de las metas propuestas, siendo prueba de que, si las personas se esfuerzan lo suficiente, podrán salir de la exclusión padecida por sus familias.

Con todo y la lucha durante décadas de las mujeres indígenas y su petición explícita para que se concrete el derecho a la educación incluido en *La ley revolucionaria de las mujeres* donde textualmente se formula: “Sexta. - Las mujeres tienen derecho a la educación”, las oportunidades educativas a las que acceden siguen estando restringidas. ¿Por qué pedir “educación” cuando está planteada explícitamente como un derecho en el artículo 3º de la Constitución Mexicana? Porque la realidad es que, tal y como lo registran las cifras sobre el analfabetismo en México, casi seis millones de personas mayores de 15 años no saben leer ni escribir: de ellas, poco más de tres millones y medio son mujeres, y dos millones 300 mil, hombres. En términos absolutos, ha aumentado la población analfabeta entre 2000 y 2010: en el año 2000 había 5, 742,000 analfabetas, mientras que para 2010 eran 5, 948,000 (Casanova, 2012). Más aún, el problema de exclusión educativa de la población analfabeta regularmente está relacionado con otras problemáticas sociales, que afectan mayoritariamente a poblaciones vulnerables con los mayores índices de pobreza, como las mujeres y los pueblos indígenas.

Los indicadores sobre la situación educativa de la población indígena comprueban entonces que la equidad educativa es un ideal más que una realidad. Los datos sobre el analfabetismo, la inasistencia escolar y los niveles de escolaridad revelan que prevalece una situación de fragilidad educativa. En este sentido, los estudios de género son necesarios para ayudar a comprender cómo las inequidades educativas se acentúan en las mujeres indígenas. Como nos lo revelan las cifras “entre los pueblos indígenas convergen múltiples rezagos, exclusiones y discriminación que provienen de prácticas sociales y culturales, donde la exclusión étnico-racial ha jugado un papel preponderante” (Fernández, et.al., 2006:14).

Los datos más recientes, provenientes de la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI, consultados en el documento “Breve panorama educativo de la población indígena” (2017) (Robles y Pérez, 2017) revelan que 1 de cada 10 mexicanos es indígena de acuerdo con el criterio de la Comisión de Derechos Indígenas (CDI), lo que equivale a 12 025 947 personas. Cuando se considera el criterio de auto-adscripción, la cifra asciende a 25 694 928 individuos, es decir, 1 de cada 5 mexicanos se *reconoce* como indígena. Sin embargo, sólo 6.5% de la población de 3 años y más habla alguna de esas lenguas, es decir, 7 382 785 personas. De este grupo, 12.3% es monolingüe, cifra equivalente a 909 356 personas que hablan una lengua indígena pero no hablan español. Entre ellos, hay una mayor cantidad de mujeres (574 289) que de hombres (335 067).

La asistencia escolar para el grupo de 12 a 14 años de la población en general es de 93.3 %; para la población indígena, es de 89.8% y, para la población HLI (monolingüe) es de 64.6%. Conforme con el principio del cuello de botella antes mencionado, la tasa de asistencia se reduce para los jóvenes de 15 y 17 años: los HLI tienen una tasa de asistencia escolar de 56.7%, un porcentaje que se reduce drásticamente para quienes son HLI monolingües, al 9.5 %. Esto significa que sólo 1 de cada 10 jóvenes monolingües asiste a la escuela, pero no en el nivel que corresponde a su edad, pues son jóvenes que aún cursan educación básica.

Los datos por género arrojan el estudio citado son las siguientes. En general, las mujeres presentan tasas de asistencia superiores a las de los varones; sin embargo, esta tendencia se revierte en la población indígena, en los HLI y especialmente en los monolingües ya que las brechas alcanzan, en esos dos grupos, 10 puntos porcentuales de diferencia en favor de los hombres. Aunque en la población en general, las mujeres

registran mayores tasas de conclusión de estudio que los hombres, en el caso de las mujeres indígenas, especialmente las HLI, las tasas de conclusión en secundaria y media superior son menores: 62.2% y 25.3%, respectivamente. Entre la población de 20 a 24 años, cerca de 40% de los que se auto-adscriben como indígenas cuenta con al menos Educación Media Superior (EMS), mientras que para el total de la población esta proporción asciende a 50.6%.

El análisis señala que 90.3% de los jóvenes del país de 13 a 15 años que contaban con al menos la educación primaria asistían a la escuela, mientras que sólo el 86.2% de los indígenas estaba en esta misma condición. Por otra parte, quienes se auto-adscribían como indígenas presentaron una tasa de asistencia de 87.9%. De acuerdo con el sexo de la población, las diferencias más considerables se encontraban entre los HLI, donde los hombres asisten a la escuela más que las mujeres, en proporciones de respectivas de 84.1% y de 81%. En cuanto a las diferencias por sexo, las mujeres indígenas y las HLI son quienes evidencian las menores tasas de asistencia a la secundaria y la EMS, es decir, en estos grupos de población.

Los datos de los que disponemos para conocer cuánta población indígena hay en las universidades son escasos. Los indicadores que proporciona el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en México (PNUD) y la CDI (2010) sobre la población con educación superior indican que, en el país, el 9.2% de los hombres y el 10.1% de las mujeres no indígenas cuentan con educación superior, mientras que sólo el 3.2% de los hombres y el 2.9% de las mujeres indígenas están en esa misma situación. Los datos evidencian que el rezago educativo en la población indígena sigue siendo significativo en comparación con la media general. La brecha de género es una constante en prácticamente todos los indicadores, siendo las mujeres hablantes de lengua indígena (HLI) el grupo de población con menos grados de escolaridad y mayor índice de analfabetismo.

Su pobreza, entonces, ha de entenderse no como un bajo nivel de ingreso, sino como la privación de la que han sido objeto para desarrollar capacidades que les permitan tener la libertad para decidir sobre su destino, incluso si ello implica tomar distancia respecto a estilos de vida que consideren ajenos a su cosmogonía o, al contrario, tomar distancia respecto al modo de vida que han llevado por el contexto de su nacimiento (PNUD y CDI, 2010:23).

El hecho de que la población indígena no llegue a la educación superior tiene diferentes causas, que van desde la problemática económica hasta las diferencias culturales. Uno de los estudios realizados al respecto por Martín Carnoy y colaboradores (2002) identifica algunas barreras que han obstaculizado el ingreso de jóvenes indígenas de Chiapas y Oaxaca a la educación superior. Según estos autores, las limitaciones son básicamente cinco:

-La distancia geográfica: muchas comunidades sí cuentan con acceso a la educación primaria dentro de sus comunidades y en su propia lengua, pero la mayoría de las escuelas secundarias se encuentran en poblados más grandes; igualmente la educación media y superior está aún más distante.

-Barreras culturales: las diferencias culturales son expresadas principalmente en las dificultades del lenguaje, ya que en muchas ocasiones el español es una segunda lengua. También, el hecho de dejar las comunidades para integrarse en un espacio urbano es sumamente complejo.

-Barreras económicas: la necesidad de viajar grandes distancias para ir a la escuela implica costos importantes directos o indirectos para las familias indígenas.

-Calidad educativa y barreras de oportunidad: estos son los obstáculos que enfrenta debido a la baja calidad de la educación que ha recibido esta población en los niveles previos de escolaridad.

-Factores discriminatorios: según los autores, la discriminación se presenta en relación con las dificultades del lenguaje y al tipo de vestimenta que utilizan los jóvenes indígenas.

Otras causas del porqué los jóvenes indígenas de América Latina y el Caribe no llegan a, o no concluyen la educación superior según Muñoz (2006) son las siguientes:

-Alta diversidad lingüística y ausencia de especialistas en esas lenguas.

-Poca pertinencia de los currículos universitarios para las labores y trabajos de las comunidades indígenas.

-Discriminación en los mercados laborales urbanos para los profesionales indígenas.

-Alta deserción de los estudiantes indígenas por lejanía de los centros de estudio, diferencias culturales, altos costos de sostenimiento y elevados costos de oportunidad para los hogares.

-Ausencia de políticas públicas proactivas para superar las barreras y restricciones de acceso.

-Ausencia de instituciones de educación superior indígenas cuyas pertinencias, docentes, lenguas y estructuras de organización faciliten la educación superior de los pueblos indígenas.

-Los estudiantes indígenas creen que la educación superior debe aportar conocimientos prácticos y habilidades específicas y no saberes genéricos que no tienen utilidad en las comunidades.

-Las universidades tradicionales no tienen la flexibilidad ni se han ajustado para aceptar y recibir estudiantes de otras culturas.

-El aprendizaje indígena es colectivo y el modelo de aprendizaje universitario es individual y competitivo (Muñoz, 2006:133).

Estas dificultades, aunadas a las condiciones socioeconómicas de los pueblos indígenas, han obstaculizado que los jóvenes puedan acceder a una educación superior, más allá de las normales rurales que son los espacios donde en mayor medida han podido colocarse. Observamos así que la expansión del sistema universitario en México en las décadas que abarcan de los cincuenta a los setenta no abrió espacios para los sectores de la comunidad indígena, ya que las universidades estaban basadas en un modelo de cultura homogeneizante y ubicadas en lugares urbanos, por lo cual sólo accedían a ellas principalmente los sectores medios y altos de las grandes ciudades. En los años ochenta, el sistema de educación en México experimentó una fuerte diversificación, las

universidades privadas crecieron notablemente. Sin embargo, salvo excepciones, éstas no fueron una opción para la población indígena, debido a que el monto de las colegiaturas restringía su acceso. Por ello, la inequidad fue producida de ambos lados, por parte del sistema público y del privado. Por otro lado, la educación bilingüe sólo era una opción que existía en la educación básica.

No obstante, ninguno de los estudios citados hace referencia a las problemáticas de género. Uno de los aspectos que mencionan algunas de las académicas indígenas son las dificultades a las que se enfrentaron para mantenerse dentro del sistema educativo, circunstancias que fueron diferentes a las que enfrentaron los varones de su familia. Si bien es cierto que las condiciones económicas afectan a un gran sector de la población indígena, hay que agregar, como obstáculo adicional, las condiciones de género a las que se enfrentan las mujeres.

Aunque la educación superior en México ha sido privilegio de pocos, sabemos que desde hace décadas una minoría de esta población ha ingresado a las universidades. Según el INEGI, en el 2010, había a lo largo del país aproximadamente 205,267 personas HLI mayores de quince años con educación superior, del cual 60% eran hombres y 40% mujeres. Con todo, las diferencias de ingreso/egreso por género siguen siendo una constante. En esta lógica, se anota que “las mujeres indígenas enfrentan una doble desventaja en su capacidad de decisión, el acceso a los recursos y la capacidad de acción: ellas son indígenas y mujeres. Así, por ejemplo, los indígenas tienen menos acceso a la educación que los no indígenas y las diferencias de género en la escolaridad son mayores entre la población indígena” (Fernández, 2006:15).

En la población de 25 a 64 años, las tasas de ocupación de las mujeres son menores que las de los hombres, lo que también es consistente con sus distintos niveles educativos. Sin embargo, estas disparidades entre sexos disminuyen a medida que los niveles de escolaridad son mayores. Son más pronunciadas, además, entre los HLI e indígenas que entre el resto de la población. Para ambos grupos, la tasa de ocupación de los hombres sin escolaridad (71.6 y 70.6%, respectivamente) es cuatro veces mayor que la de las mujeres en la misma condición (17.7 y 17.9%). Sin embargo, esta brecha se cierra considerablemente entre aquellos con educación superior completa. La diferencia incluso es menor entre hombres y mujeres indígenas (12.8 puntos porcentuales) que entre hombres y mujeres del resto de la población (19.5 puntos porcentuales) (INEGI, 2015).



A modo de síntesis, lo que nos muestran las cifras de Robles y Pérez (2017) sobre la escolaridad de la población indígena y HLI permite puntualizar lo que es de conocimiento general. Sin embargo, un dato que, a mi parecer, tiene relevancia es la atinada separación que se hace entre la población indígena y la población indígena HLI, ya que nos muestra a detalle el hecho de que ser hablante de una lengua indígena sigue traducéndose en mayor exclusión, en este caso, educativa. Ser mujer hablante es un factor aún más fuerte de discriminación, y ser mujer monolingüe en LI es un agravante adicional que obtura la oportunidad de formarse educativamente. Hay que hacer la precisión que el problema no es hablar el idioma en sí. El problema reside que, en esta colonialidad interna del poder/saber, han sido los municipios rurales que concentran mayor parte de la PHL los que han quedado rezagados del “desarrollo” nacional. La pobreza y la infraestructura educativa precaria, así como la falta de docentes necesarios HLI hacen que la inclusión educativa de sujetos en situación de alteridad y de fragilidad sea limitada.

La exclusión de las mujeres indígenas e indígenas HLI se acentúa en todos los niveles. Por tanto, es necesario revisar los factores de género que afectan específicamente a esta población. En general, podemos decir que las opresiones de género se suman a las problemáticas económicas y geográficas. En algunos sectores de la población, se sigue priorizando la formación de los hombres frente a la de las mujeres. También así la migración, como veremos más adelante, se vuelve obligatoria para muchos jóvenes de las zonas rurales que quieren seguir formándose, lo cual es más complicado para las mujeres. Otro punto que nos muestran los datos anteriores es que cuando las mujeres indígenas adquieren mayores grados de escolaridad, la brecha laboral se cierra frente a los hombres. Específicamente la educación superior les permite tener un empleo (habría que ver qué tipo de salario frente a los hombres).

#### 4. Los años noventa: la diversificación del SES y la creación de la oferta educativa para la población indígena

Como mencionamos, la década de los noventa es una época con eventos importantes para la sociedad en general: destacan entre estos los movimientos sociales de la población indígena, el ingreso de México al Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN), la caída de los precios del petróleo y la crisis financiera. Todos estos eventos tuvieron un impacto en las políticas de educación superior. Para Arzate y Romero (2007) las condiciones de desarrollo del sistema de educación superior estuvieron influenciadas por el proceso de globalización y sobre todo por la liberalización del comercio mundial. “Se

inician entonces cambios trascendentes en la composición del SES donde destaca el nuevo papel del Estado con el establecimiento de mecanismos para un mejor control de los recursos (evaluación del sistema), el crecimiento de los servicios educativos privados y el impulso a la educación tecnológica pública” (Arzate y Romero, 2007:280)<sup>20</sup>.

La modificación de la Constitución priorizó lo cultural sobre lo político, se demandaba autonomía y se ofrecía interculturalidad. Dietz y Zuany (2008) nos dicen que las implicaciones de este multiculturalismo “a la mexicana” se observan en el plano jurídico, político y educativo, principalmente a través del abandono del indigenismo asimilador y la entrada a lo que algunos han llamado una versión light y neoliberal de la gestión de la diversidad. La educación intercultural ha sido orientada fundamentalmente a la atención a los pueblos indígenas, con una visión acotada de la diversidad y del concepto de cultura. Los derechos políticos quedaron relegados a derechos culturales en lo que podríamos decir un “multiculturalismo neoliberal”, mismo que no se cuestiona estructuras de poder históricamente opresivas.

De hecho, los especialistas han concluido que el concepto de intercultural sólo es portador de cambio si está referido a visión crítica decolonial. Por lo tanto, el discurso de la ‘interculturalidad’ —al menos en el contexto latinoamericano— cuando no se vincula con una reflexión crítica sobre el proceso de ‘descolonización’ queda en lo meramente intencional e interpersonal; el discurso “inclusivo” sigue expresando una actitud asistencialista hacia los pueblos indígenas, aun reconociendo la convivencia con otros a los que hay que incluir bajo los preceptos modernos occidentales.

No obstante, el poder teórico y político que tiene el concepto de interculturalidad desde la teoría decolonial es amplio. Primero, implica la propuesta explícita de reconocer que existen diferentes tipos de conocimiento que han sido excluidos y cuyo no reconocimiento ha representado una pérdida para la humanidad. La inclusión de éstos no

---

<sup>20</sup> El SES mexicano se caracteriza por su gran tamaño, complejidad, heterogeneidad y diversidad, por lo que se puede dividir en los siguientes seis subsistemas con base en los tipos de formación que ofrece: El subsistema autónomo y público de universidades. Agrupa a tres tipos de instituciones: universidades públicas estatales, instituciones públicas federales y universidades interculturales. El subsistema privado. El subsistema tecnológico. Integrado por Institutos tecnológicos públicos y universidades politécnicas. El subsistema normalista, compuesto por instituciones públicas y privadas. El subsistema de universidades tecnológicas (UT), creado en 1991. Otras instituciones públicas (Arzate y Romero, 2007:284-286).

es tarea fácil: su rescate no solo supone diseñar nuevas metodologías sino partir del reconocimiento de las estructuras de poder que coloca a los portadores de esos conocimientos en la posición de “los otros”. Se requiere de un ejercicio epistémico de diálogo: solo en esa perspectiva, la interculturalidad ofrece una vía para pensar desde los subalternos a través de la descolonización, aunque, como toda la teoría, el concepto de interculturalidad debe ser situado histórica y geográficamente.

Con la creación de la CGEIB, la educación intercultural fue definida por las autoridades del sector educación por primera vez como un eje transversal para todos los niveles del sistema. Diversos proyectos educativos interculturales fueron creados por esta Coordinación. Uno de los más importantes, y que a este estudio compete es el de las UI, dentro de una política de educación superior que se caracterizó por un auge en la diversificación de las instituciones. El gobierno creó las universidades tecnológicas que propiciaron la regionalización de la oferta de escolaridad en municipios que tenían baja o nula infraestructura educativa de ese nivel, respondiendo así a las necesidades del mercado, pero también a las demandas sociales por oportunidades cercanas de educación superior. En la primera década del 2000, abrió las Universidades Interculturales (UI) que correspondían a la satisfacción de una de las demandas históricas de la población indígena al exigir la apertura de establecimientos de educación superior que posibilitaran a los jóvenes acceder a la educación terciaria.

El proyecto de universidades interculturales es, sin duda, una propuesta federal única en el país y surge como una respuesta a una demanda social y educativa que no había sido atendida. Por ello, “el Gobierno federal, pero sobre todo los gobiernos estatales, entienden la creación de las universidades interculturales como una forma de acallar inconformidades entre la población indígena” (Schmelkes, 2008:331). No sólo fueron apoyadas en esta época las UI, sino que también tuvieron una mayor presencia los programas de inclusión dirigidos a este sector de la población, con financiamiento nacional e internacional.

Se incrementó el número de proyectos y propuestas de educación superior orientados a la población indígena en México, ya sean mediante: a) *IES en zonas con alta población indígena*, es decir ubicadas en zonas que concentran este sector de la población, b) *Programas de apoyo a jóvenes indígenas* por instituciones y organismos de diversa índole (nacionales e internacionales) para que la población indígena ingrese, y/o

permanezca y egrese de la educación superior o posgrados<sup>21</sup> y c) *Universidades Interculturales (UI)* instituciones creadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) bajo el enfoque de educación intercultural.<sup>22</sup>

a) Entre la oferta de regionalización de las universidades ubicadas en zonas de alta población indígena está el Centro de Educación Superior para el Desarrollo Rural (Cesder).<sup>23</sup> Destacan asimismo el Centro Universitario Regional del Totonacapan (CURT), cuyo funcionamiento está regido por el Fomento a la Educación Superior, Investigación y Desarrollo Regional, A.C. (FESIDRAC) de Totonacapan y la Universidad Comunitaria de San Luís Potosí, organismo público descentralizado del gobierno del Estado de San Luís Potosí.

b) Entre los principales programas de apoyo a jóvenes indígenas, fue relevante el programa Caminos a la Educación Superior (*Pathways to Higher Education*). Esa iniciativa de la Fundación Ford de carácter internacional fue dirigida a estudiantes de grupos sociales marginales, en el caso de México a la población indígena. Ese programa estuvo en funcionamiento del 2001 al 2010. Otro programa, centrado en los posgrados, fue el Programa Internacional de Becas de Posgrados para Población Indígena (PIBI): forma parte del International Fellowships Program (IFP) y fue implementado asimismo con el patrocinio de la Fundación Ford en el año 2000; en México, la última convocatoria fue publicada en el

---

<sup>21</sup> Véase: Didou, Sylvie (2013) "Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción" En Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol. 4, núm. 11, pp. 83-99.

Didou, Sylvie (2014) "Los Programas de Educación Superior Indígena y la Cooperación Internacional en México, 2002-2013" en Didou, Sylvie (Coord<sup>a</sup>) Los Programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México: Componentes Tradicionales y Emergentes, Lima, UNESCO-IESALC, CONALMEX, OBSMAC.

<sup>22</sup> Véase: Hernández Sergio, María Ramírez, Yunuen Manjarrez y Aarón Flores (coords.) (2013) *Educación Intercultural A Nivel Superior: Reflexiones Desde Diversas Realidades Latinoamericanas*, México, UIEP / UCIRED / UPEL.

Mato, Daniel (Coord.) (2009) *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas: UNESCO-IESALC.

Mato Daniel (Coord.) (2008) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO.

Mato Daniel (Coord.) (2009) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción*. Logros, Innovaciones y Desafíos, Caracas: IESALC-UNESCO.

Mato, Daniel (Coord.) (2012) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*, Caracas, IESALC-UNESCO.

Miguel Casillas, Jessica Badillo y Verónica Ortiz (Coords.) (2012) *Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina*, México, Biblioteca Digital de humanidades, Universidad Veracruzana Dirección General del Área Académica de Humanidades.

<sup>23</sup> El Cesder es una institución privada que imparte la Licenciatura en Planeación para el Desarrollo Rural, en el estado de Puebla. Esta institución surge por iniciativa de profesores rurales de Puebla y en 1990 obtiene el reconocimiento de validez oficial emitido por la SEP del Estado de Puebla.

2011. Otro es el *Proyecto Universitario México: Nación Multiétnica y Pluricultural* adscrito al Centro de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias y Humanidades (CEIICH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): a diferencia de los otros dos, es un programa financiado por la UNAM. Integra diferentes actividades de tutoría y de indagación, entre ellas la atención a estudiantes indígenas universitarios de la propia universidad.<sup>24</sup>

Otros dos programas compensatorios que fueron implementados, después del año 2010, son los que sí estuvieron pensados para las mujeres indígenas, y específicamente para facilitar su ingreso a los estudios de posgrado. Se trata del *Programa de Fortalecimiento Académico para Indígenas-Apoyos Complementarios para Mujeres Indígenas Becarias Conacyt* y del *Programa de Formación de Alto Nivel Para Mujeres Indígenas Mexicanas*, implementados en el 2012. Sin profundizar en cada programa, señalaremos que cada uno tiene sus particularidades. Por ejemplo, en lo que se refiere al ingreso a los posgrados, el primer programa apoya a mujeres que ya están cursando un posgrado, siempre y cuando el programa se encuentre dentro del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). El segundo, de igual manera, apoya a mujeres que ya estén aceptadas dentro de un posgrado, en México o en el extranjero.

c) Las universidades que se autodenominan como interculturales, están conformadas por un grupo de diez instituciones. En este grupo, encontramos, por una parte, dos instituciones creadas independientemente de la SEP y de la CGEIB: la Universidad Autónoma Indígena Intercultural de México (UIIEM), institución pública descentralizada del Gobierno del Estado de Sinaloa creada por la intelectualidad local e indígena, y la Universidad Indígena Intercultural Ayuuk, creada en el 2005 en la zona Mixe de Oaxaca, una iniciativa que es parte del acuerdo establecido por el *Sistema Universitario Jesuita*. Por otra parte, tenemos el grupo de once UI<sup>25</sup> creadas bajo el cobijo del gobierno federal y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, distribuidas en los estados con mayor presencia indígena.

---

<sup>24</sup> El programa contempla becas a estudiantes indígenas de bajos recursos económicos.

<sup>25</sup> La Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), La Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), la Universidad Intercultural de Chiapas (UICH), la Universidad Intercultural de Tabasco (UIT), la Universidad Intercultural de Puebla (UIP), la Universidad Indígena Intercultural de Michoacán (UIIM), la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIQROO) y la Universidad Intercultural de Guerrero (UIG), Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UISL), Universidad Intercultural de Hidalgo (UIH) y la Universidad Intercultural de Nayarit (UIN).

Estas IES y estos programas para la educación terciaria, dirigidos a los jóvenes indígenas, tienen una constante, la atención a la población indígena en cuanto acceso o permanencia. Las Universidades Interculturales fueron abiertas con el propósito de representar un nuevo tipo de IES con un novedoso modelo educativo respecto a la oferta de educación superior que hasta ahora se ofrecía a la población indígena, como lo fueron las normales rurales. Cuando menciono que es un nuevo modelo de universidad, no sólo me refiero a una IES diferente a otras alternativas de educación, donde tradicionalmente ingresaban los jóvenes indígenas, sino que también pretendieron ser IES novedosas si las comparamos con el resto de las instituciones que conforman el sistema de educación superior en el país. Fueron novedosas en cuanto a los planes y programas de estudio y a la forma en que se rigen y organizan, es decir, por su forma de gobierno, así como por las personas que estuvieron inmiscuidas en su creación. Es conforme a este modelo aspiracional de universidad que se crea la Universidad Veracruzana Intercultural, una de las dos instituciones de educación superior en la cual laboran cuatro de las mujeres entrevistadas para la presente investigación.

Si bien las UI son IES “novedosas”, hay que hacer un cuestionamiento en cuanto al modelo educativo y licenciaturas que propone. Si bien la interculturalidad puede ser una herramienta de diálogo, en la práctica también puede reproducir la visión esencialista, los “otros”. Entonces estará acotada a formarse en las licenciaturas —que desde una visión occidental— los indígenas deben cursar. Una de las principales teóricas sobre la interculturalidad Catherine Walsh (2009) dice que la interculturalidad puede ser entendida como proceso y proyecto social, político, ético y epistémico. Se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales. Pretende desarrollar una interacción *entre* personas, conocimientos, prácticas, lógicas, racionalidades y principios de vida culturalmente diferentes; propicia una interacción que admite y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder, y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el “otro” pueda ser considerado sujeto —con identidad, diferencia y agencia— con capacidad de actuar.

## **5. Dos modelos de IES: UVI y UADY**

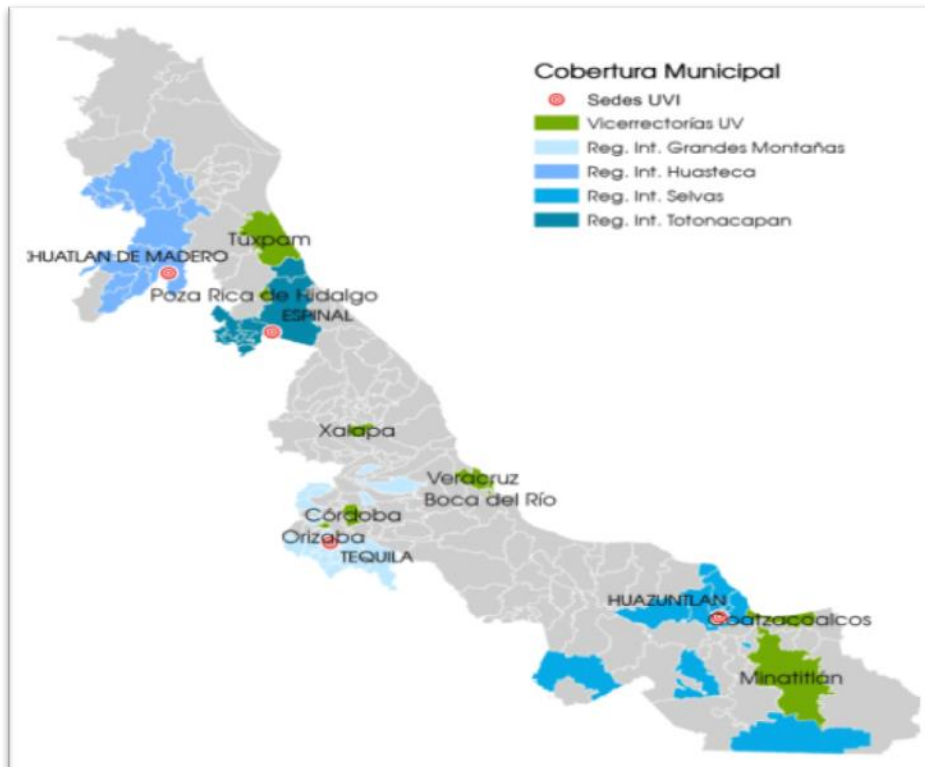
### **5.1. La Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)**

Es por medio de esta política pública que se crea la Universidad Veracruzana Intercultural. Tiene la particularidad, respecto a las otras siete universidades interculturales, de que es

parte de una universidad estatal: la Universidad Veracruzana. Según Dietz (2008), desde el 2005, la UV abrió el Programa Intercultural para atender la demanda educativa de las zonas indígenas. Dicho programa fue la semilla original de la Universidad Veracruzana Intercultural. La UVI se insertó en la Universidad Veracruzana, primero, como una especie de proyecto-piloto, el denominado “Programa Intercultural”. Luego, en 2007, fue ascendida a “Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural” en el organigrama oficial y permanente de la UV. Como parte integral de ésta, su figura jurídica es la de una dependencia de una universidad pública, financiada con recursos provenientes tanto del gobierno federal como del gobierno estatal (Dietz: 2008:365). En el 2007, la UVI adquiere el grado de Dependencia Académica, convirtiéndose formalmente en la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (DUVI).

Actualmente, la UVI ofrece programas de educación superior en zonas estratégicas que tienen las características de ser zonas rurales y con población indígena. Las cuatro sedes están ubicadas en la Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Selvas. Con la creación de sedes regionales, la UVI amplió y diversificó la oferta educativa de la UV.

### Mapa de distribución de las sedes UVI



Fuente: Meseguer (2015)

Al ser la UVI una institución de reciente creación, la matrícula que atiende es relativamente modesta. Durante el periodo escolar de agosto 2014 a enero 2015, estaban inscritos un total de 337 estudiantes, distribuidos en las cuatro sedes regionales: de éstos, 60% (202) eran mujeres y 40% (135) hombres. Al igual que en otras sedes de las UI, la matrícula femenina es superior a la de los hombres. Esa tendencia se registra desde el año 2008, y se ha mantenido. Sylvia Schmelkes (2008) explica el alto porcentaje de mujeres en las UI porque, al parecer, los hombres salen a trabajar y a estudiar, es decir migran. Para las mujeres, la presencia de una Universidad Intercultural representa entonces la única posibilidad de seguir estudiando sin salir de su hogar. Es típicamente un servicio de proximidad, conforme con un esquema en el que el acercamiento de la oferta y de sus potenciales usuarios aseguran la captación de la matrícula, primero, y segundo, su diversificación en función de criterios, en ese caso, de género y etnia.

Por esas razones para muchos estudiantes, la UVI representa su única posibilidad de mantenerse dentro del sistema educativo. Trasladarse a las ciudades donde se ubican las otras universidades públicas implica —si hubiesen logrado pasar el examen de selección para el ingreso a otra universidad pública— un gasto económico que en muchas ocasiones no pueden costear. Por otro lado, las mujeres se enfrentan a obstáculos adicionales, propios de su condición de género, que les dificulta aún más la posibilidad de salir de sus zonas de residencia. En cuanto a la característica de dominio de una lengua indígena, los datos revelan que el 62% de estudiantes (209) son hablantes y que el 99.4% (335) proviene de municipios de alta y muy alta marginación (Meseguer, 2015:8).

El proceso paulatino de incorporación de académicos a la UVI indica un ajustamiento del proceso de reclutamiento a las necesidades del modelo educativo de las UI. Uno de los requisitos para incorporarse a la planta académica es que los y las nuevas integrantes conozcan las problemáticas de la región. Según los últimos datos obtenidos, el total del personal que labora en la UVI es de 109 personas. De éstas, 71 (65%) son académico/as, 31(28%) administrativos y 7 (6%) personal de apoyo. De las 71 personas que conforman la planta académica, el 39% (43) son mujeres y el 61% (66) hombres. Si bien los datos muestran que la matrícula de estudiantes femenina es superior a la de los hombres, en la planta académica, la tendencia es a la inversa. El promedio de edad es de 39 años y la media de antigüedad en la institución es de 6 años. No obstante, estos datos no son desagregados por género y no nos permiten conocer cómo se fue conformando la planta académica ni saber qué diferencias de edad existen entre académicos y académicas,



si es que las hubiera y cuáles han sido sus perfiles de ingreso, sus ciclos de reclutamiento o sus fases de estabilización en la institución.

Dado el modelo y las características propias de diseño institucional, las UI han tenido que enfrentar diversas problemáticas, de corte económico y político principalmente. La UVI no ha sido la excepción, ya que, al ser una IES en consolidación, ha enfrentado diferentes problemáticas vinculadas con los equilibrios de poder y la vinculación con autoridades sectoriales y gubernamentales, la disponibilidad presupuestal y los procedimientos administrativos, entre otras. Una de las limitaciones que las académicas entrevistadas de esta institución mencionan con frecuencia, es la inestabilidad laboral que enfrentan como personal de la UVI. Los datos nos muestran que, del total del personal académico, sólo hay una plaza de tiempo completo y una plaza de técnico-académico que se encuentran comisionadas fuera de la entidad. Cuatro académicos más están como interinos por plaza (IPPL) y los demás tienen contratos eventuales anuales. Los grados académicos con los que cuenta el personal académico eventual, sin ser desagregados por género, es el siguiente: el 3% (2) tiene grado de doctorado, el 51% (36) de maestría y el 46% (33) de licenciatura. Un dato que resaltar es que, del total del personal académico, el 27% (19) es hablante de una lengua indígena (Meseguer, 2015:8).

Estos datos permiten esbozar un panorama general de la UVI y definirla como una IES emergente, en proceso de consolidación. En subsecuentes capítulos y a través de la narración de las experiencias de las académicas indígenas, podremos conocer cómo esa condición ha influido en su incorporación y en su permanencia en el establecimiento, tomando en consideración los aspectos formales e informales propios de la lógica de funcionamiento de las UI.

<b>Cuadro 1. Distribución del personal UVI agosto 2014-enero 2015</b>			
Tipo de contrato	Hombre	Mujer	Total
Directora		1	1
Secretario académico	1	x	1
Administrador UVI	1	x	1
Académicos	36	24	60
Académicos por asignación	6	4	10
Administrativos	16	13	29
Apoyo personal administrativo	6	1	7
Total	66	43	109

Como hemos mencionado, al ser una dependencia nueva, la UVI tiene entre sus tareas pendientes la de brindar una mayor estabilidad a los y las académicos que se incorporan a su planta docente. No obstante, como lo indican las cifras, sólo uno de los 71 académicos tiene plaza, mientras que los demás están contratados mediante esquemas temporales. Al respecto, Meseguer (2015) comenta que es indispensable que la UVI cuente con una planta académica multilingüe y culturalmente diversa de docentes-investigadores/as altamente cualificados/as, con posgrados de reconocido prestigio. Para alcanzar ese propósito, es necesario revertir la eventualidad de las contrataciones de personal académico que implica condiciones de precariedad e inestabilidad laboral, generando una fuga de los docentes con los mejores perfiles de formación hacia otros ámbitos laborales.

## 5.2. La Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)

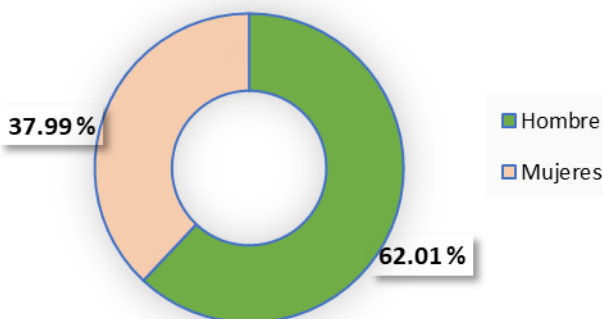
La otra universidad a la que pertenecen las académicas indígenas es una institución que, a diferencia de la UVI, no fue pensada para atender a la población indígena. La Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) tiene como antecesora la Universidad Nacional del Sureste inaugurada durante el gobierno de Felipe Carrillo Puerto en 1922. Es en 1938 cuando cambia su nombre al de Universidad de Yucatán y en septiembre de 1984 cuando se promulga la nueva Ley que le confiere la Autonomía, quedando formalmente creada la Universidad Autónoma de Yucatán. En el 2000, la UADY abre un nuevo campus ubicado fuera de la ciudad de Mérida. Este campus se encuentra en el municipio de Tizimín, tercera ciudad más importante del estado de Yucatán, ubicada a 167 km de la capital del estado, Mérida. En este nuevo plantel, se incorporaron tres de las académicas indígenas de menor edad y con menor tiempo en la profesión académica, respecto al total de las ocho académicas entrevistadas que laboran en la UADY. Dieciséis años después de su creación, el campus oferta un total de cuatro licenciaturas.

En cuanto a los indicadores sobre la matrícula y la planta académica, la investigación titulada “Hombres y Mujeres en la Universidad Autónoma de Yucatán Un Análisis Descriptivo con Perspectiva de Género” (2013), coordinado por Leticia Paredes, presenta los siguientes datos desagregados por género: en el 2011 la UADY contaba con 3,157 empleados, de los cuales 1,397 eran mujeres (44.3%) y 1,760 hombres (55.7%). La matrícula en los programas educativos de licenciatura que impartían las 15 facultades de la

Universidad durante el 2011 era de 12,349 estudiantes: de ellos, el 46.38% eran mujeres y el 53.6% hombres: en términos de brecha de género, significa una diferencia de 7.24 puntos porcentuales.<sup>26</sup>

El cruce de los indicadores sexo, oferta educativa y asignación de género muestra que las mujeres se concentran en seis facultades: cuatro en el área social y dos en salud, las cuales son consideradas femeninas. En tanto, los hombres se concentran en ocho facultades: tres en ciencias exactas e ingenierías, una en el área de salud, dos en la de ciencias sociales, una en ciencias agropecuarias y biología y otra más en arquitectura, hábitat, arte y diseño, las cuales son consideradas masculinas. Sólo en una facultad del área de la salud existe paridad entre el número de estudiantes hombres y mujeres. En la institución, labora un total de 1,390 académicos. De éstos, el 62.01% son hombres y 37.99% mujeres. En este sentido la brecha existente entre ambos sexos es de 24.03 puntos porcentuales, a favor de los varones.

**Gráfica 1. Distribución por sexo del personal académico de la UADY periodo 2011**



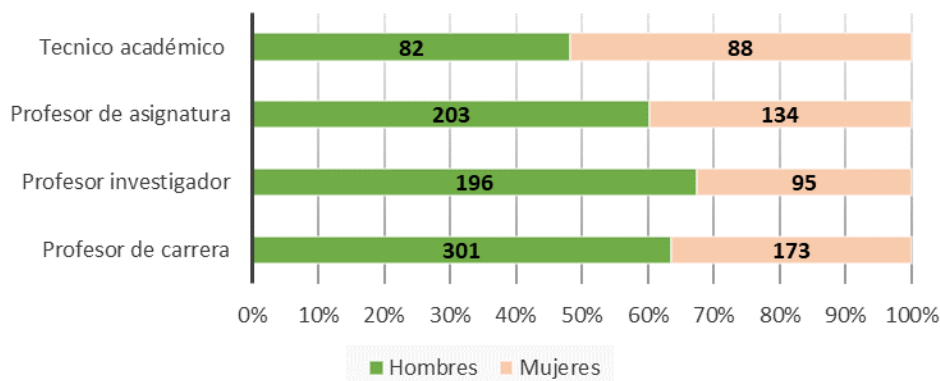
Fuente: Paredes (2013)

Al cruzar los indicadores de sexo con la modalidad de contrato, se constata que la mayoría de los académicos 690 están reclutados bajo la modalidad de trabajadores de base o definitivo; de ellos el 65.5% son hombres y el 34.5% mujeres. Por otra parte, 508 académicos laboran en la universidad con la figura de contrato: de éstos, el 54.3% son

<sup>26</sup> Los programas académicos universitarios ascienden a 45 licenciaturas, 28 especializaciones, 27 maestrías y 4 doctorados. Asimismo, la Universidad cuenta con el Centro de Investigaciones Regionales "Dr. Hideyo Noguchi", integrado por la Unidad Biomédica y la Unidad de Ciencias Sociales (Paredes, et al., 2013: 25).

hombres y el 45.6% mujeres; la brecha existente es menor ya que es de 8.7 puntos porcentuales, pero igual juega a favor de los varones. Esto permite señalar que la UADY contrata a más hombres que mujeres, sobre todo bajo la modalidad denominada como trabajador de base o definitivo.

**Grafica 2. Distribución por sexo y tipo de nombramiento del personal académico de la UADY periodo 2011**



Fuente: Paredes (2013)

Los resultados al cruzar el indicador de sexo y adscripción a la dependencia son muy similares a los que se encontraron con los alumnos, es decir, en aquellas facultades socialmente masculinas como Medicina, Veterinaria, Matemáticas, Ingeniería e Ingeniería Química, predominan los hombres entre el personal académico; en cambio, en las facultades socialmente consideradas femeninas como Enfermería y Psicología, el personal en su mayoría está integrado por mujeres.

Como veremos más adelante, seis de las académicas entrevistadas están adscritas a las áreas de Ciencias Sociales y Administrativas, así como a las de Humanidades a las que pertenecen. Una más está ubicada en el área de Ciencias de la Salud y otra en la de Ciencias Exactas e Ingenierías. Considerar cómo están posicionadas disciplinariamente las académicas indígenas en la UADY nos permite entender las experiencias que narran. También nos permite ver en otro nivel de análisis cómo está conformada la relación de género entre los académicos. Para algunas de las entrevistadas, ingresar como académicas o acceder a puestos de toma de decisión dentro de la universidad fue un camino que lograron recorrer gracias a las redes y a los apoyos de pares.

Otro aspecto que considerar en la UADY es que, pese a que está ubicada en uno de los estados con mayor población indígena hablante de la lengua maya, fue hasta hace muy poco cuando la universidad puso en marcha un programa específicamente destinado a este sector de la población. De acuerdo con los resultados del censo de población y vivienda 2010 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en 1990, el número de maya hablantes en Yucatán representaba el 44.2 % de la población, mientras que, en el año 2000, el porcentaje había bajado al 37.3%. En 2010, se había reducido todavía más, representando sólo el 30.3%. Según un informe interno (UADY, 2011), la UADY identificó que, en 2008, aproximadamente el 20% de los aspirantes a ingresar a un programa de licenciatura provenía de una familia con padres maya hablantes; de esa población de aspirantes, solamente el 30% logró ingresar a dichos programas. De igual manera, en los procesos de selección del 2009, 2010 y 2011, se observó que un 22% manifestó que sus padres son mayas hablantes; de este porcentaje, cerca del 28% fue seleccionado.

Hacia el año 2010, la universidad creó el Programa de Atención a Estudiantes Mayas (PAEM) <sup>27</sup> con financiamiento del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) —dependiente de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) —. Una de las principales actividades que organizó a través de este programa fue la impartición del diplomado en Humanidades Mayas en conjunto con la Unidad Multidisciplinaria de Tizimín. Otra de las actividades (que se mantiene a la fecha) consistió en ofrecer el curso lengua Maya a estudiantes y personal académico, administrativo y manual. Igualmente, se propusieron encuentros, talleres y conferencias para dar relieve y valorar la cultura maya en la universidad.

A lo largo de este apartado, hemos realizado un recorrido por temas fundamentales para entender la condición de la población indígena, en consideración a que era necesario conocer, de forma general, las políticas públicas que han tenido un mayor impacto sobre esta población. Desde la colonialidad del saber, mostramos el origen de las políticas indigenistas y subsecuentes, políticas que tenían la intención explícita o no de transmitir un tipo de conocimiento e idea de país bajo la lengua castellana. En este recorrido educativo,

---

<sup>27</sup>El programa es producto de una investigación que arrojó como resultado principal que el 60 por ciento de la matrícula de estudiantes de la UADY se identifica de origen maya, esto es, poco más de 12,000 jóvenes. Las razones de esta asociación o identificación con la cultura maya son, entre otras, la geografía, los apellidos, la lengua y la familia (Reporteros. Hoy (2010) "Programa que fortalece la identidad y desempeño académico de estudiantes", Reporteros. Hoy, México, agosto 27.

los conocimientos e idiomas indígenas quedaron relegados, hasta las últimas dos décadas en las que se han implementado políticas o proyectos bajo el lema intercultural.

El llamado indigenismo mexicano, con su objetivo de integración de la población indígena a la sociedad nacional, se entrelaza con las historias contadas por las académicas indígenas de primera generación: sobresale por ejemplo el hecho de que no hablen su lengua porque sus padres decidieron no enseñársela, dados los castigos que ellos habían sufrido en la escuela por hablarla, así como la discriminación social en general de la cual fueron víctimas. En su defecto, según lo recordado por aquellas académicas que sí hablan la lengua, ellas refieren como una suerte no haber sufrido los castigos que sus padres vivieron en la escuela.

Como lo veremos más adelante, las reivindicaciones identitarias no son inamovibles en el tiempo. La reivindicación pública o los usos estratégicos que hacen las académicas de éstas es otro aspecto que atenderemos más adelante. No obstante, mencionar eventos como el levantamiento zapatista y sus movilizaciones nacionales, nos permite observar de qué manera estas acciones impactaron en la manera colectiva de ver a la población indígena, recordando a millones de mexicanos, que ahí estaban, en las montañas, en las ciudades, en el país. Por lo tanto, más de una entrevistada mencionó lo que representó el zapatismo para ella, o a cómo impulsó su participación en alguna actividad relacionada con el movimiento.

Mencionamos, en este capítulo, la cantidad de leyes y de decretos promulgados en favor de la población indígena pues pareciera ser que el gobierno mexicano y la sociedad en general les han otorgado un lugar más digno. Sin embargo, los múltiples problemas a los que se enfrentan en el presente los pueblos indígenas exigen tener interlocutores que contribuyan a resolver problemas todavía pendientes de atención. Sólo en México, hay 384 causas penales abiertas por conflictos por tierras de pueblos defendiéndose de las transnacionales para que no roben o para que no destruyan recursos naturales.<sup>28</sup>

Otro ejemplo de la brecha entre, retórica y la realidad, es la lucha que acaba de ganar el poeta y periodista en español y en náhuatl Mardonio Carballo al concederle la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) un amparo en contra del artículo 230 de la

---

<sup>28</sup> Administrador Regeneración (2016) "Día Internacional de los Pueblos Indígenas, 'despojados y sin educación'", *Regeneración*, México, 9 de agosto.

Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión (LFTR), el cual establece que las transmisiones de radio deben hacerse “en lengua nacional”, entendida ésta como el idioma español. Establecer el uso exclusivo o preferente del idioma español en las concesiones de radiodifusión es inconstitucional, porque la Carta Magna no reconoce una sola lengua “nacional”.<sup>29</sup> Esos ejemplos permiten percatarse que sigue operando una doble moral hacia los pueblos indígenas: se hacen decretos, pero esos no tienen un impacto en las luchas principales del movimiento indígena que conciernen la autonomía de las comunidades o los medios de comunicación propios, entre otros.

Las universidades interculturales son también una parte de estas concesiones que ha hecho el gobierno federal en aras de responder a demandas específicas y de restaurar la unidad nacional, después del movimiento zapatista. No obstante, ese contexto político de estabilización en el que surgieron, considero que las UI representan una experiencia de educación superior creada para la población indígena, es decir IES *ad extra*<sup>30</sup>, ya que son una iniciativa y respuesta del gobierno mexicano a diferentes peticiones de los pueblos indígenas, lo cual ha sido determinante e influyente en sus perfiles y estructura. No obstante, si bien existieron foros de consulta en algunas comunidades indígenas para auscultarlas acerca de los roles y formas de organización de esas IES, no se puede decir que, con ese acto, el proyecto se originó desde los pueblos indígenas.

---

<sup>29</sup> Aranda, Jesús (2016) “Gana el poeta Mardonio Carballo amparo contra discriminación lingüística”, *La Jornada*, México, 20 de enero de 2016.

<sup>30</sup> Según Manuel Muñoz (2006) hay diferencias notables entre las diversas propuestas de educación superior, para la población indígena, que hasta la fecha se han creado en América Latina. Desde su perspectiva, las propuestas se diferencian a partir del reconocimiento en las constituciones políticas de los países de la región, de la autonomía jurídica, política, territorial, cultural, educativa y de pensamiento de los pueblos indígenas. A *extra* se refiere a que los programas se realizan teniendo en cuenta los contextos culturales de los pueblos indígenas, orientados a responder a sus demandas de acceso y mayor cobertura, a diferencia de *Ad intra* que se refiere a programas que se implementan desde la cosmovisión, cultura y pensamiento de cada pueblo indígena y están orientados a fortalecer la identidad, la autonomía y los planes de vida propios.

**CAPÍTULO II. LAS ACADÉMICAS INDÍGENAS DE DOS UNIVERSIDADES PÚBLICAS:  
HISTORIAS DE VIDA Y PROYECTO EDUCATIVO**



## Introducción

Origen no siempre es destino. Una noticia que cobró importancia nacional e internacional en el año 2007 fue el caso de la maestra Eufrosina Cruz, una indígena zapoteca a quien, tras ganar las elecciones municipales en su lugar de origen, Santa María Quiégoalan, no le fue reconocido el triunfo. El argumento para tal decisión fue el siguiente: “las mujeres no pueden votar ni ser votadas”. En Oaxaca, 418 de los 570 municipios se rigen políticamente por los mal llamados “usos y costumbres” que, en realidad, son los sistemas normativos que presiden en las comunidades. La hoy diputada local y presidenta de asuntos indígenas de la cámara de diputados evoca que salió de su pueblo a la edad de doce años con la firme intención de no tener una vida similar a la de su hermana mayor, a quien sus padres habían casado joven y desde entonces no paraba de tener hijos<sup>31</sup>.

Como muchas mujeres que viven en zonas rurales, Eufrosina migró a la ciudad en busca de otra forma de vida y con la intención de continuar sus estudios. Tras graduarse como contadora pública, trabajó en algunas Instituciones de Educación Media Superior. Fue entonces cuando decidió postularse a la alcaldía de su pueblo. Su triunfo fue anulado por los hombres, “por ser mujer y profesionista”. El cacique del pueblo declaró que “las mujeres fueron creadas para atender a los hombres, para cocinar y cuidar a los hijos, pero no para gobernar” (La Jornada 27/11/2008).

La diputada federal logró, por medio de una iniciativa a la LXII Legislatura Cámara de diputados, que se modificará la fracción III, Apartado A, del artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de derechos políticos electorales de los indígenas<sup>32</sup>. Dicha modificación tuvo como objetivo asegurar la posibilidad de las mujeres habitantes de los municipios regidos por sus sistemas normativos de votar y de ser

---

<sup>31</sup> Entrevista El país (10/02/2008) <[http://elpais.com/diario/2008/02/10/internacional/1202598001\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2008/02/10/internacional/1202598001_850215.html)>

<sup>32</sup> Texto constitucional anterior: III. Elegir de acuerdo con sus normas, procedimientos y prácticas tradicionales, a las autoridades o representantes para el ejercicio de sus formas propias de gobierno interno, garantizando la participación de las mujeres en condiciones de equidad frente a los varones, en un marco que respete el pacto federal y la soberanía de los estados. Texto constitucional vigente: III. Elegir de acuerdo con sus normas, procedimientos y prácticas tradicionales, a las autoridades o representantes para el ejercicio de sus formas propias de gobierno interno, garantizando que las mujeres y los hombres indígenas disfrutará y ejercerán su derecho a votar y ser votados en condiciones de igualdad; así como a acceder y desempeñar los cargos públicos y de elección popular para los que hayan sido electos o designados, en un marco que respete el pacto federal y la soberanía de los estados. En ningún caso las prácticas comunitarias podrán limitar los derechos político-electorales de los y las ciudadanas en la elección de sus autoridades municipales. Dicha iniciativa fue puesta a consideración el día 1 de octubre de 2013 y aprobada el 15 de mayo de 2014.

votadas. Es importante al respecto resaltar dos puntos; uno es el derecho de los pueblos y comunidades a regirse por sus sistemas normativos (más allá de la persona como individuo, desde la comunidad); el segundo es garantizar el ejercicio de los derechos de las mujeres a participar en el sistema de cargos bajo esta lógica de “usos y costumbres” que, hay que aclarar, no son los mismos en todas las regiones, ya que

“entre las distintas sociedades indias hay diferencias en la estructura social, los sistemas normativos tradicionales, el estatus acordado de sus mujeres, las prácticas rituales y los credos religiosos, así como en las adscripciones políticas y las vocaciones y actividades productivas y creadoras” (Bonfil, et.al 2008:25).

Sin embargo, una ley que parece ir en pro de las mujeres indígenas no necesariamente es vista como tal por las mujeres de dichos pueblos. Cito a la lingüista Mixe Yasnaya Aguilar originaria de Tlahiltoltepec, Oaxaca. Para algunas mujeres indígenas, no tomar en consideración los contextos y los sistemas normativos propios puede ocasionar que se violenten otros derechos colectivos.

Oigan, que alguien le diga al IEEPCO [Consejo General del Instituto Estatal Electoral y de Participación Ciudadana de Oaxaca] que la está regando bien gacho con eso de imponer cuotas de género en las elecciones por asambleas de los municipios con Sistema Normativo Interno propio, viola el derecho a la autonomía, el reconocimiento a nuestras asambleas como máxima autoridad y es un insulto a los procesos, esfuerzos y deseos que las propias mujeres vienen gestando en cada comunidad en particular. No más faltaba que viniera el IEEPCO a intentar tutelarnos los derechos políticos a las mujeres de las comunidades oaxaqueñas pisoteando al mismo tiempo nuestros derechos colectivos. Una mesa de diálogo o algo para explicarles con palitos y bolitas.... qué coraje la verdad (Aguilar, 2016).<sup>33</sup>

Una de las repercusiones de la modificación constitucional propuesta por la diputada Eufrosina Cruz fue la intervención del IEEPCO para asegurar la participación de las mujeres

---

<sup>33</sup> Aguilar Yasnaya (5 de septiembre de 2016). Comentario en Facebook.

en la elección de cargos<sup>34</sup> de los pueblos que se rigen por sus propios sistemas normativos. Esa situación ha provocado debates entre algunas de las intelectuales indígenas que reconocen las luchas sociales e históricas de sus comunidades como sistemas colectivos, pero también señalan la relevancia de los movimientos y procesos que las mujeres indígenas han llevado a cabo para defender sus derechos como integrantes de los pueblos indígenas.

Estudios como los de Paloma Bonfil et. al (2008) y de Verónica Vázquez (2011) muestran que la participación política de las mujeres indígenas requiere analizarse en referencia a dos sistemas paralelos de autoridad y de decisión: el sistema político nacional y las estructuras de poder y de representación propias de las sociedades indígenas. En cada una de ambas estructuras, las mujeres se encuentran en situación de desventaja, pero por motivos disimiles. Existen diferentes esquemas de discriminación de género para las mujeres que pugnan por los cargos, entre los que destacan la edad y el estado civil. Sin embargo, la forma en que el Estado y la Comisión de Género han intervenido en los sistemas normativos municipales ha sido duramente criticada por las intelectuales indígenas.

El discurso feminista liberal no tiene ni la más mínima idea de lo que son o por qué nos importan nuestros derechos colectivos, entonces pasan a pisotearnos esos derechos con tal de "tutelarnos" lo que desde su perspectiva entienden que son nuestros derechos políticos como mujeres que viven en comunidades con sistemas normativos propios. Te "salvguardo" uno de tus derechos pisoteándote los otros. O sea, NO (Aguilar: 2016)<sup>35</sup>.

La visibilización y el empoderamiento de las intelectuales indígenas han dado pie a pugnar por ser ellas las que, en sus pueblos, sean las protagonistas de sus luchas y reivindicaciones. Como lo recalcamos en el capítulo anterior, desde hace ya casi tres décadas, las organizaciones de mujeres indígenas han logrado un mayor protagonismo dentro y fuera de las luchas de los pueblos originarios. Sus batallas por ser reconocidas como líderes e incluir sus problemáticas de género en las agendas de las luchas, lideradas

---

<sup>34</sup> Cargos disputados en los municipios de Oaxaca en el segundo semestre del año 2016.

<sup>35</sup> Aguilar Yasnaya (10 de septiembre de 2016). Comentario en Facebook.

principalmente por hombres, no ha sido fácil. Sin embargo, apelan a ser ellas las intérpretes de sus demandas y a sumarse a las causas de sus comunidades.

Una constante es que una importante herramienta para el empoderamiento y para ocupar espacios entre las mujeres indígenas es la educación formal con la que cuentan. Sin embargo, hacerse justo de esas herramientas educativas implica para la mayoría de ellas superar diferentes obstáculos. Primero la dificultad del acceso por la distribución geográfica de los establecimientos: el punto de partida básico es que existan los planteles educativos en sus lugares de origen, dado que mucha de la población indígena aún se concentra en zonas rurales. Segundo, aun cuando estén funcionando planteles educativos en sus lugares de origen, en la mayoría de los casos, imparten la educación desde la colonialidad del saber (visión hegemónica del conocimiento occidental) y desde una visión de país en donde difícilmente los indígenas se sienten representados. Tercero, bajo esta colonialidad del saber, los estudiantes indígenas reciben la educación en un idioma diferente al suyo, o al de sus padres, con el mensaje implícito que el conocimiento es en castellano y no en sus lenguas.

Cuarto, si los alumnos tienen acceso a un subsistema que les imparta educación en sus respectivos idiomas probablemente será de una menor “calidad” respecto a los otros sistemas educativos. Eso traerá como consecuencia una menor probabilidad de competir exitosamente para el acceso a nivel más altos de formación. Quinto, como lo mencionamos en el capítulo anterior, el colonialismo interno no solo relegó el saber autóctono, sino que también excluyó a los grupos indígenas del modelo de desarrollo, contribuyendo a su empobrecimiento. Sexto, el género es otro factor que para muchas de las mujeres funciona, limitando su acceso a una formación escolar. Como lo vimos anteriormente, la exclusión educativa se acentúa entre las mujeres.

García de León, en sus estudios sobre las elites académicas en España, señala que, de modo general, y salvo excepciones que confirman la regla, las élites profesionales femeninas pasan por un *triple filtro social* que el sistema les impone para obtener estatus: una selección social general, una selección patriarcal y una selección en cuanto a pioneras. Sin embargo, cuando hacemos el análisis de las académicas entrevistadas, vistas como esos casos excepcionales de mujeres con adscripción étnica en la academia, vemos que las problemáticas a las que se enfrentan van más allá. Siguiendo la propuesta de Lugones, en el SMCG las académicas entrevistadas se enfrentan a los filtros mencionados por García

de León, pero también a otros, dadas su condición étnica. Así, este capítulo pretende responder a la pregunta de cómo fue que las académicas sortearon los diferentes filtros del SMCG, específicamente desde la colonialidad del saber, y como aseguraron su tránsito por el sistema de educación, tomando en consideración sus condiciones socioeconómicas, étnica/lingüística y de género. Mostraremos en particular las estrategias colectivas e individuales de las cuales hicieron uso para mantenerse dentro del sistema educativo.

### 1. ¿Quiénes son las académicas indígenas?

Conocer los orígenes de las académicas nos permite entender cómo se han fraguado sus historias, entender su paso por la escolaridad formal, valorar las consecuencias que tuvo la migración de las comunidades de sus padres o de ellas mismas, apreciar sus capacidades lingüísticas —siendo hablantes o no de su idioma materno— conocer las causas y decisiones para hacerlo, entre otros factores que relevan de su historia. A modo de generalidad, comenzaremos por recordar que ocho de nuestras entrevistadas son originarias del Estado de Yucatán, tres de Veracruz y una más del Estado de Querétaro. La mayoría, diez de ellas, son la primera generación en migrar de sus pueblos de origen, tres más la segunda. Una más no tuvo la necesidad de salir de su respectivo pueblo cuando la Universidad Intercultural se instaló cerca de su lugar de origen. Nueve de ellas son hablantes de sus idiomas maternos, dos más lo entienden, pero no lo hablan y tres no entienden ni hablan el idioma de sus padres. El cuadro siguiente nos permite mostrar una síntesis de esos rasgos, en cuanto a universidad de adscripción, a la etnia a la que perteneces, a su condición lingüística en sus idiomas maternos, a sus condiciones migratorias (primera o segunda generación) a su estado civil, así como a su relación con la maternidad.

Cuadro 2. Datos personales de las académicas indígenas							
	Clave	Etnia	Lengua	Edad	Migración generación	Estado civil	Hijos (as)
UVI	1V31P	náhuatl	entiende/habla	31	primera	unión libre	No
	2V28N	náhuatl	entiende/habla	28	no migro	soltera	No
	3V34P	zapoteca	entiende/no habla	34	primera	soltera	no
	4V37P	totonaco	entiende/habla	37	primera	casada	1
	5V26P	popoluca	entiende/habla	26	primera	soltera	no
	6V35P	ñáñuu	entiende/habla	35	primera	casada	2
U	7Y38S	maya	no entiende/no habla	38	segunda	casada	no

8Y41S	maya	no entiende/no habla	41	segunda	soltera	no
9Y40S	maya	no entiende/no habla	40	segunda	casada	no
10Y54P	maya	entiende/habla	54	primera	casada	no
11Y53P	maya	entiende/no habla	53	primera	soltera	no
12Y73P	maya	entiende/habla	73	primera	soltera	no
13Y28P	maya	entiende/habla	28	primera	soltera	no
14Y58P	maya	entiende/habla	58	primera	casada	1

Fuente: información propia

Los grados alcanzados por las académicas indígenas nos hablan de un éxito escolar. Cinco de ellas cuentan con estudios de doctorado —algunas están en proceso de titulación—. Ocho más cuentan con grado de maestría, y dos más con licenciatura. Cuando me refiero a un éxito escolar, lo estoy midiendo a través de los grados académicos que alcanzaron las integrantes de este grupo de mujeres en comparación no sólo con la población indígena, o con sus respectivas etnias, sino con la población en general. Sabemos que el acceso de las mujeres a la educación no sólo amplía sus oportunidades en relación con su posible integración al mercado laboral. También contribuye a que puedan ejercer otro tipo de derechos como participar activamente en la toma de decisiones sobre su cuerpo y sobre su salud. Por ende, los grados académicos están relacionados en forma directamente proporcional con los perfiles de la trayectoria laboral, con el acceso a los puestos de poder y con el prestigio político - social que puedan alcanzar las mujeres indígenas.

En este sentido si comparamos los años de escolaridad de las académicas indígenas que, en promedio, son de 19, con los de la población nacional, constatamos grandes diferencias: la media nacional en el 2010 fue de 8.8 años de escolaridad para los hombres y de 8.5 para las mujeres, mientras era de 5.6 y 4.5 años de escolaridad para los hombres y las mujeres mayores de quince años hablantes de una lengua indígena. No obstante, estas desigualdades se acentúan o disminuyen según el grupo étnico del que se trate. Por ejemplo, los grupos con los más bajos años de escolaridad son las mujeres raramuris con 3.3 años. En comparación, las mujeres mayas con 5.1, y las tlapanecas con 5 años son quienes registran los promedios de escolaridad más altos (INEGI: 2012). La constante es a mujeres monolingües HLI, menores grados de escolaridad.

### 1.1. Experiencias migratorias

Uno de los fenómenos que nos muestra más claramente el colonialismo interno que sigue reproduciéndose en el país es la migración. La expulsión de la población indígena de sus territorios ha sido una constante que se ha mantenido. Como mencionamos, hasta antes de la década de los cincuenta, la mayor parte de la población indígena vivía zonas rurales en las llamadas “zonas de refugio”. Para los años sesenta y setenta, experimentó la una fuerte migración hacia las ciudades. Iturralde (2001) al examinar las tendencias que han seguido las políticas públicas sobre territorios y tierras en América Latina, señala que su impacto sobre los pueblos indígenas lleva a distinguir tres fenómenos interconectados que afectan la relación entre los pueblos indígenas y las sociedades nacionales en las que viven: la discriminación étnica, la inequidad económica y la exclusión política.

La migración es en esencia un movimiento espacial que implica un cambio de residencia habitual, identificada básicamente con el sitio en que se duerme. Por migrantes, entendemos a aquellas personas que temporal o permanentemente cambian de lugar de residencia. Sin embargo, la migración es más que eso, ya que también significa “...una forma de contacto con la modernidad urbana...(que) tiene consecuencias de orden sociocultural, como son cambio de costumbres, cambio de formas de vida, cambios en relaciones sociales” (Gendreau y Giménez, 1998 en Oehmichen, 1999).

La inequidad hace referencia al resultado acumulativo de la distribución desigual de bienes, de servicios y de oportunidades entre los sectores de la población, más allá de su posición como actores económicos y en relación con factores sociales y culturales. Por tanto, migrar es una necesidad u opción cuando hay un cumulo de inequidades que afectan la calidad de vida. Según la Encuesta Intercensal 2015, en México, 11.7% de la población que habla una lengua indígena es migrante absoluto; es decir, cerca de 900 mil personas con esta característica viven en una entidad federativa distinta a la de su nacimiento, y 2.6% de la población hablante de lengua indígena vive en una entidad distinta a la que vivían en marzo de 2010; de este total, 54% son hombres y 46% mujeres.

De acuerdo con la ENADID 2014, entre agosto de 2009 y septiembre de 2014, del total de hogares con jefe hablante de lengua indígena, 1.4% registró migración internacional, es decir, al menos un integrante del hogar salió de su comunidad para irse a vivir a otro país. Esta cifra indica que vivieron una experiencia migratoria internacional similar a la que registra el promedio nacional: 1.9% de los hogares en México tienen migrantes internacionales. Es decir, existe una experiencia migratoria para muchas de las

familias indígenas, ya sea dentro del territorio o fuera, como veremos en los casos de las académicas entrevistadas.

El tema migratorio ligado a la escolaridad es una constante que apuntan los estudios sobre los profesionistas, líderes políticos e intelectuales indígenas. Como se indicó anteriormente, una de las carencias históricas es la falta de formación terciaria en la población indígena. La mayoría de quienes quieren cursar estudios tienen que salir de sus lugares de origen o pueden hacerlo si sus padres habían migrado con anterioridad a las ciudades, por algunas de las causas antes mencionadas. Dos estudiosas que abordan las implicaciones de la migración de la población indígena para continuar en el sistema educativo son Erika González (2008) y Mónica Chávez (2010). González (2008) estudia a los maestros/os indígenas de Oaxaca y toca el tema migratorio que vivieron los profesionistas indígenas en el trascurso de su formación educativa, así como el retorno a sus comunidades como intermediarios en esquemas de negociación intercultural.

Chávez (2010) trabaja en su tesis doctoral las familias escolarizadas entre profesionistas nahuas y teneks. Diferencia en su investigación a dos generaciones de población indígena que han tenido estudios universitarios o más y traza cómo fueron sus trayectorias escolares y los procesos de migración a las zonas urbanas. Concluye que la migración no es sólo un punto crucial en la trayectoria de las indígenas —dados los costos que implica migrar, muchas veces con las condicionantes de género que las limita— sino que subraya que tiene implicaciones en el retorno, es decir, en cómo regresan a ejercer puestos políticos o de liderazgo y en cómo se insertan o reinsertan en dichos espacios, o por el contrario en cómo optan por un no retorno a sus lugares de origen.

Cuando vemos las cifras sobre la migración, observamos que una evidente selectividad de género se acentúa cuando se trata de mujeres indígenas, en donde interviene el factor de discriminación étnica. En el estudio de Lara (2009) basado en los cálculos hechos a partir del Censo de 2000 y del Censo de Población de 2005, se observa que las mujeres y los hombres que migraron a otra entidad casi alcanzaban los mismos porcentajes 25.8% y 27.7%. La migración hacia otro país movilizó sólo 2.3% de mujeres y 4.3% de hombres. Pero, entre las mujeres indígenas, estos porcentajes se redujeron a 3.78% para las que migraron a otro estado y a 0.11% para aquellas que se fueron a otro país. Es decir, la movilidad para el caso de las mujeres indígenas se limita básicamente a una migración interna y orientada, como lo veremos adelante, a mercados de trabajo



precarios, en donde ocupan los peores puestos de trabajo. Entre las mujeres que se incorporaron al trabajo, la mayoría lo hicieron como trabajadoras domésticas (26%), seguidas por las que se dedicaron a ser comerciantes (22.6%), a actividades agropecuarias (18%), obreras (10.8%), servicios personales (8.7%), y, en mucho menor medida, profesionistas (4%).

En la presente investigación, hemos observado dos esquemas dominantes de migración. Primero, el de las académicas indígenas que son la segunda generación en migrar, es decir aquellas que nacieron en las ciudades en las cuales sus padres migraron en busca de mejores oportunidades laborales y servicios para sus familias. Segundo, el de aquellas que son la primera generación en salir de sus comunidades, ya sea en compañía de sus familias o de manera aislada, pero con la recepción de algún familiar en el nuevo lugar de residencia y con la finalidad de continuar dentro del sistema educativo. La migración trae consecuencias variadas, para las personas y las familias, y repercute en los lugares de origen como de llegada. Expongo a continuación algunos comentarios que nos hicieron las académicas de segunda generación.

Mi papá vivía en un municipio de que llama [Inaudible:19:28] es una comunidad con poca población en el interior de Mérida, él se vino a vivir de ahí cuando tenía 20 años y con la idea de hacer un cambio en su vida, de ver otras cosas y obviamente de ya estando aquí ya nunca se regresó a su pueblo, se quedó a vivir aquí, se casó con mi mamá, hizo su familia y con la idea de que nosotros tuviéramos un desarrollo, para él lo académico era muy importante, a lo mejor desde pequeños él nos fue inculcando eso, mi mamá también tiene primaria incompleta y a lo mejor por eso, no te sé decir bien desde qué momento, pero creo que desde la escuela sabía que tenía que estudiar hasta lo que mi capacidad alcanzara, porque desde siempre tenían ese interés (9Y40S).

Este grupo de segunda generación tiene padres que pertenecieron a la oleada migratoria de la época de los sesentas y setentas. Son ellos quienes enfrentaron las problemáticas de inserción laboral y de adquisición de la segunda lengua, así como la discriminación racial persistente en las ciudades. La migración, en la mayoría de los casos, se volvió permanente, es decir sus comunidades de origen quedaron relegadas a las visitas

ocasionales que hacen a sus familiares que aun residen en sus lugares de origen. Por tanto, las tres académicas que tuvieron una migración de segunda generación y que nacieron en la ciudad de Mérida valoran las ventajas de tener acceso a ciertos servicios que sus padres no tuvieron, como lo es la educación secundaria y en los ciclos posteriores.

En contraste, las migrantes de primera generación elaboran relatos en los que la migración es más complicada. Ivonne Szasz 1995, citada en Oehmichen, (1999) señala que las migraciones de las mujeres se encuentran más condicionadas que las de los varones por la etapa en su trayectoria de vida, por su posición en el hogar, por su estado civil, por la presencia de hijos y pareja y por la estructura familia. El papel asignado a las mujeres en la reproducción hace que el contexto familiar incida de manera más importante en las migraciones femeninas que en las masculinas. A ello, se agrega la conformación de un mercado de trabajo segregado de acuerdo con el sexo, la escolaridad, la etnia, la edad y la clase social de los y las migrantes. El primer filtro que sortear consiste entonces en contar con la aprobación familiar para irse de casa con la finalidad de estudiar y el segundo en las problemáticas economías para sostenerse, fuera de la economía familiar. Al contrario de otros estudios donde los profesionistas entrevistados mencionan la discriminación a la que se enfrentaron, no es un tema que las entrevistadas apuntaran como problemático. Algunos de las historias sobre este evento remarcan:

No, yo vivía en el pueblo, salí de mi pueblo a los dieciocho años, solo tenía cuarto año, que era lo único que había en el pueblo en aquella época, terminando cuarto año pues hubo una amiga que había venido a estudiar, éramos chicas de doce años pero los familiares dijeron si vas a estudiar, pero a mí no me dejaron por mi abuelita, iba a estar con la familia en casa de ellos y todo, pero no, ni ella vino ni yo, y nos quedamos. A los dieciocho años cada uno decidió salir por su cuenta...(12Y73P).

Mi hermano el que está antes de mí fue el que empezó digamos, terminando la primaria se fue a estudiar a un pueblo que se llama [...2:53] en nuestro pueblo nada más había primaria, entonces él se fue a estudiar la secundaria al siguiente pueblo donde ya había secundaria ahí lo aceptaron a partir de ahí pues estudiamos la primaria, y mis hermanos porque aparte de mi hay dos más, estuvimos estudiando la primaria, terminando la primaria decidimos irnos a la secundaria al siguiente

pueblito, porque en el pueblo todavía no había, después cuando terminé la secundaria vine aquí a Mérida a estudiar la prepa, la prepa ya no había en el siguiente pueblo, tenía que ser aquí en Mérida, entonces mi hermano se viene acá, entonces yo estaba apenas en segundo año de secundaria o primero no me acuerdo bien, cuando yo termino la secundaria pues de esas que se te cruzan en la cabeza comenzar a pensar que me gustaría estudiar medicina, seguir estudiando pero pues si la verdad mi papá no era de dar permisos para seguir estudiando, era la idea de que para qué estudio, para qué continua, él lo que esperaba era que yo me casara que me quedara en el pueblo, pero fue mi hermano el que al venir a Mérida pues no sé si es que tuvo más oportunidades de ver una vida diferente y entonces insiste con mi papá para que me deje venir a estudiar y es así que me vengo a estudiar la prepa...(10Y54P).

Mi papá si se las vio muy fuerte muy complicado mi mamá seguía enferma y pues entonces dijo yo creo que ya no estudias, entonces le dije está una posibilidad entonces hay una prima mía que sabía que trabajaba aquí en Xochiatipan Hidalgo te estoy hablando de aquí como a dos horas, tal vez menos hora y media. Somos vecinos, pero para entonces te estoy hablando del 98 del 99 no había carretera. Era complicadísimo nos tardábamos como 4 o 5 horas para llegar de Tepenahua a donde trabaja ella, ella es maestra y yo sabía que ya tenía casa y que había cerca estaba la prepa un telebachillerato y dije pues ahí. Entonces fue como en las vacaciones de semana santa voy con mi tía y le digo “oye fíjate que acá y allá y pues yo sé que tú tienes esto y que pues a mí me gustaría irme a estudiar para allá ¿no sé si tú me puedas dar alojamiento?” y me dijo “no pues mira yo lo veo muy difícil porque es otro estado y tu vienes de otro estado por qué no sé qué y no sé qué más. No dice yo creo que no”, y le dije “bueno pues no seas malita investiga pregunta que hay que hacer algo”, y me dijo “bueno lo voy a ver”. Entonces pues ya no. Eso fue en abril. Regreso en julio ya con todas mis cosas de la secundaria y de más y ya me dice mi tía “sabes qué pues que siempre si te puedes venir no hay bronca” a bueno pues genial... Ya ella cambio mucho conmigo no, prácticamente me pago la escuela completa la preparatoria y ya después

a ella le dolió mucho, me dijo “sabes que te voy a decir la verdad” y le dije “sí, dime”, me dice “yo te dije que no podías estudiar aquí porque pensé que traías malas mañas porque pensé que me ibas a traer problemas, pero no”, y lloró eso me lo dijo cuando ya me había ido a Ciudad Victoria...(1V31P).

Esos tres fragmentos sobre el tema de la migración, expresados por nuestras entrevistadas, corresponden, primero, a la mujer maya con mayor edad, 73 años. Su intención clara de salir de su comunidad era vinculada con su determinación de proseguir sus estudios más allá del cuarto año de primaria, que era el máximo grado educativo que se ofrecía en su comunidad. La negativa explícita de su familia se lo impidió a la edad de doce años, al igual que otra familia se lo impidió a su compañera con quien planeaba salir de su pueblo. Fue entonces hasta seis años después de su primer intento, cuando pudo hacerlo y retomar, a sus dieciocho, la educación primaria. Es entonces cuando llegó a vivir con una familia que la recibió como trabajadora doméstica. Recurrió a la educación nocturna para concluir sus estudios de primaria y, posteriormente, los de secundaria.

La segunda académica, también de la Universidad Autónoma de Yucatán, se enfrentó a la misma problemática: no se ofrecía el siguiente nivel de escolaridad en su lugar de origen, por lo tanto, tuvo que migrar para continuar en el sistema educativo. Médica de 54 años, explica que fue el hermano el primero de salir de la comunidad, explícitamente con la intención de seguir con los estudios de educación básica. En efecto, “en ese tiempo no había ni secundaria en el pueblo”. Cuenta que su padre tenía claro cuáles eran los roles que, como mujer, debía cumplir: la formación educativa no era, en lo mínimo, prioridad. Su padre, quien tenía mayor poder de decisión en su familia nuclear, esperaba que ella formara una familia a temprana edad, al igual que lo habían hecho algunas de sus hermanas. Como explica en la entrevista, su hermano fue el primero en salir; no obstante, al ser ella mujer, la ayudó e intervino para que su padre le concediera el permiso.

Como plantean Szasz (1995) y Oehmichen (1999), la migración femenina se encuentra regulada por el género, que opera como un sistema normativo que limita o condiciona los movimientos espaciales de las mujeres. Ellas, a diferencia de los varones, deben contar con alojamiento entre familiares o buscar ocupaciones que las provean de vivienda pues, en ausencia de su familia, no pueden habitar solas o con extraños (Szasz, 1995). Esto se debe a que la migración femenina pone en tensión las creencias que se

tienen sobre el control de la moralidad y de la sexualidad de las mujeres (Oehmichen, 1999:113). Por lo tanto y como lo recordaron las académicas entrevistadas, cuando migraron, sus hermanos varones no se enfrentaron a las mismas problemáticas que ellas: si bien la cuestión económica y la escasez de recursos son situaciones que afectan a hombres y a mujeres, no así los “permisos”, cuestionamientos o control que se ejercían para que o no migraran o lo hicieran sólo en ciertas circunstancias.

La tercera narración la expresó una académica de la UVI quien señaló que si alguna vez estuvo en riesgo su permanencia en el sistema educativo fue en el paso a la educación media superior. Las condiciones económicas no eran favorables. La solución fue pedir apoyo a una mujer de su familia extensa, quien la aceptó en su casa para que ella pudiera continuar con su formación académica. Sin embargo, como también lo evoca, la aceptación pasó por el cuestionamiento de lo que implicaba aceptar a una mujer joven. Las “malas mañas” a las que hace referencia no solo expresaban la preocupación del familiar que la aceptaba sobre lo que pudiera hacer en cuanto al ejercicio de su sexualidad. También revelaba la convicción que ese familiar, una tía, era la protectora de la joven y manifestaba una inquietud por cuidar su propia reputación que, como maestra, tenía frente a la comunidad donde residía.

Lo que observamos entonces es las estrategias de las que hicieron uso las académicas para continuar estudiando y sortear el primer filtro, que implicaba abandonar el sistema educativo. La salida del hogar está vinculada a la red familiar, ya fuera para salir juntos con una persona cercana o encontrar un lugar seguro al cual llegar a residir. Si lo comparamos con el caso del varón, hermano de una de ellas, vemos que para él no aplicó la regla de tener que migrar con un familiar. Observamos que migración y escolarización para la población indígena y rural está estrechamente vinculada. Gabriela Czarny (2007) remarca que, ante este hecho, habría que reconocer que, en ese grupo, la experiencia de una larga escolaridad ha resultado (históricamente) una experiencia migrante.

## 1.2. Hablar o no la lengua

Hablar o no hablar un idioma indígena en México sigue teniendo repercusiones diferentes. Siguiendo la teoría decolonial, una de las formas más explícitas de la colonialidad que persiste es a través de la primacía de una (o unas) lengua (s) sobre las otras. Por tanto, la colonialidad del lenguaje se refiere a un proceso de racialización de poblaciones

colonizadas en tanto agentes comunicativos. Si en un primer momento estaba en duda la humanidad misma de los conquistados, también lo estuvo su lengua. Veronilli (2015) expresa que la idea eurocéntrica del lenguaje conecta la lengua, la gramática, la civilización y la escritura alfabética con el conocimiento, y naturaliza estas características y atributos como lenguaje 'en sentido pleno'. Que los colonizadores tienen lenguaje es indisputable dentro del paradigma moderno/colonial, no así para los colonizados. Ese papel activo del *otro* en el proceso de comunicación discursiva *real* es precisamente lo que la colonialidad niega al negar a los colonizados la capacidad y la agencia comunicativa.

No obstante, más de 500 años después de la Conquista y a 100 años de los gobiernos posrevolucionario y su proyecto de nación, en México se sigue hablando 68 lenguas indígenas. De acuerdo con la Encuesta Intercensal 2015, en México, 7 382 785 personas de 3 años y más de edad hablan alguna lengua indígena, cifra que representa 6.5% del total nacional de población; de ellas, 51.3% son mujeres y 48.7% hombres. La distribución por grupos de edad y sexo de este grupo de población, en 2015, muestra que 45.3% de la población que habla una lengua indígena tiene menos de 30 años. De la población que habla una lengua indígena, 13 de cada 100 son monolingües en su lengua materna, en promedio, aunque la proporción es de 15 de cada 100 entre las mujeres indígenas monolingües, contra 9 de cada 100 hombres. Las lenguas indígenas que más se hablan en México son: Náhuatl 23.4%, Maya 11.6%, Tzeltal 7.5%, Mixteco 7.0%, Tsotsil 6.6% y Zapoteco 6.5 %. No obstante, las implicaciones de hablar una lengua indígena en México son diversas, de acuerdo con la región, la condición socioeconómica y el mono o bilingüismo. Para hacer un esbozo del fenómeno del lingüicidio en México, retomo los trabajos de Aguilar (2015).

Hace casi 200 años, cuando se creó este país como un Estado independiente, más de la mitad de la población hablaba alguna de las distintas lenguas indígenas existentes antes de la llegada de los españoles. Los datos no son exactos y las versiones son distintas, pero podríamos establecer una media: aproximadamente el 65% de los habitantes de lo que, a partir de la Independencia, se convertiría en un país llamado México, hablaba una lengua indígena... En cambio, casi 200 años después, sólo el 6.5% de la población mexicana habla alguna lengua indígena...El Estado ha tenido un éxito evidentemente mayor —en

números y en tiempo— extinguiendo las lenguas mexicanas que el que tuvieron los 300 años de colonialismo español (Aguilar: 2015).<sup>36</sup>

La autora citada tiene una postura clara; el Estado Mexicano ha propiciado la desaparición de las lenguas indígenas, y uno de sus mecanismos más eficientes para conseguirlo ha sido la impartición de la educación en la lengua castellana. No obstante, se pregunta por qué cuando, un hablante de holandés aprende inglés, no abandona su lengua materna ni deja de transmitirla a sus hijos con el argumento de que ahora ya no necesita de su primera lengua. Su respuesta es “las razones para aprender nuevas lenguas pueden ser variadas, pero la razón para que comunidades enteras de hablantes dejen de usar y transmitir una lengua es casi siempre la misma: la discriminación sistemática y la violación de derechos humanos que sufren sus hablantes” (Aguilar: 2015a).<sup>37</sup>

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía 2005, en el estado de Yucatán, el 33.3% de la población yucateca hablaba la lengua maya, mientras que en 2010 el mismo instituto aseguró que solamente el 27.5% era hablante de ésta (INEGI, 2005, 2010)<sup>38</sup>. Yucatán, estado de donde son originarias todas las académicas de la UADY, es el segundo estado, después de Oaxaca, con mayor porcentaje de PHLI en la población total. No obstante, aun siendo originarias del estado de Yucatán y con padres hablantes del maya, las capacidades lingüísticas de las entrevistadas difieren. Cuatro de ellas entienden, hablan y escriben el maya, una lo entiende, pero no lo habla y tres más pertenecen a una primera generación en sus familias que no lo entiende ni lo habla.

Comenzaré por abordar cómo tres de ellas fueron la primera generación en no aprender el maya. El no hablar ni entender la lengua se puede explicar, como lo argumenta Aguilar (2015), por la discriminación sistemática que, por siglos, ha padecido la población indígena: si bien México es un país plurilingüe, no es posible considerarlo como multilingüe dada las relaciones asimétricas de poder que están presentes en todos los espacios

---

<sup>37</sup> Aguilar, Yasnaya (2015a) ¿Es México un país multilingüe?, El país, México 1 de agosto.

<sup>38</sup> Es interesante señalar que según Sima et al. (2013:168) durante la Colonia y en el siglo XIX, la lengua maya fue hablada mayoritariamente en Yucatán, incluso entre la gente de clase alta del norte de la ciudad de Mérida, de tal forma que era hablada por un amplio sector de población. La pregunta que se hace sobre ¿qué motivó a que entre 1930 y 1950 la gente yucateca bilingüe de maya y español dejara de hablar la primera lengua? Tiene una respuesta que ya hemos venido anotando: la explicación tiene que ver con las políticas del lenguaje posteriores a la Revolución, pues lo que se proponía era la castellanización del indígena.

sociales. Pero, además de esa situación histórica, hay que tomar en consideración dos fenómenos adicionales que influyeron en la capacidad lingüística de las académicas: la migración y el uso limitado de la lengua por parte de sus padres.

Las tres académicas que no entienden ni hablan la lengua son de segunda generación de migrantes a la ciudad de Mérida, es decir sus padres migraron de otros municipios aledaños en busca de mejores condiciones de vida. Aunque la ciudad de Mérida es uno de los municipios con mayor población HLM —debido a la constante migración como capital del estado—, la vida urbana va relegando el uso cotidiano del maya a espacios privados, siendo el español la lengua más usada en los espacios públicos: escuela, trabajo, etcétera. Al igual que en la investigación de López (2011), las académicas recuerdan que no aprendieron el Maya porque en sus hogares sus padres solo lo hablaban cuando no querían que los niños supieran sobre que platicaban los adultos.

¿Qué pasa con el maya en la familia? el maya en la familia era para que hablen los adultos y los pequeños no entren en la conversación, eso fue. Eso se manejó en la casa. En la familia de mi mamá algunos adultos también hablaban maya, pero no hubo esa enseñanza para los niños, para que no entiendan la conversación de los adultos. Vengo de una familia también muy rígida, que sólo con la mirada ya sabías qué significa... (8Y41S).

Y desafortunadamente nosotros no aprendimos la lengua, mis papás hablaban... ¡ya sabes! Cuando no querían que nos enteráramos de algo, hablaban en maya. Conocemos algunas palabras, las palabras que yo creo que todo yucateco conoce de la cultura maya, pues eso, pero en ningún momento me ha costado o me ha dado pena el hecho de reconocer mis orígenes...(7Y38S).

Para Terborg y Velázquez (2005), el hecho que una lengua deje de ser hablada y sea desplazada tiene que ver con las relaciones de poder. No es que una lengua sea más poderosa que otra, son las personas las que están en relaciones asimétricas de poder. “Cuando una lengua es debilitada frente a otra, esto obviamente implica un desequilibrio de presiones entre sus hablantes, hecho que se ve reforzado cuando aumentan las desventajas de los hablantes de la lengua minoritaria...que se está desplazando” (Terborg



y Velázquez, 2005:45). Así, el estigma social de hablar maya en la ciudad o el hecho de no hablar bien el español contribuyeron a que los padres no transmitieran el idioma a la siguiente generación. No obstante, parece que esa actitud negativa hacia la lengua maya está cambiando en la ciudad de Mérida.

Según la investigación de Sima et al., (2013), ha mejorado el estatus de la lengua maya debido, en parte, a las políticas públicas en pro de la conservación y revitalización de la lengua maya, amarradas al discurso en boga sobre los pueblos indígenas en México y América Latina. Sin embargo, este sentir de la lengua no es igual para todos los maya hablantes, ya que, según el estudio de los autores mencionados, este sentido positivo lo manifiestan los hablantes con alto nivel educativo y que han experimentado movilidad social. A diferencia de estos últimos, la percepción es distinta para los maya hablantes que pertenecen a las clases bajas y monolingües.

Constatan de hecho que “tanto los yucatecos bilingües de maya y español, y los monolingües de español de la capital yucateca dicen cosas maravillosas del idioma maya, pero no siempre del hablante bilingüe de maya y español, y ciertamente no del monolingüe maya” (Sima et al., 2013:173). Como hemos señalado, las diferentes problemáticas de la población indígena se acentúan notablemente cuando las personas son monolingües en su lengua, por ejemplo “las y los jóvenes hablantes de lengua indígena que no hablan español son quienes presentan mayores obstáculos para acceder a la educación; por ejemplo, muestran una probabilidad 42 veces más alta que las y los jóvenes no indígenas de no haber cursado un solo grado de escolaridad” (Solís, 2017:14)

El hogar es el primer espacio de socialización y de adquisición del idioma materno, pero también lo es el uso que se hace de éste por otros hablantes en los espacios de socialización, es decir, en los lugares públicos. Como lo advertimos anteriormente, la migración es sin duda un factor relevante para que las académicas hablen o no la lengua, ya que las integrantes del grupo de las que sí hablan el maya nacieron en poblaciones con mayor número de maya hablantes, en las cuales este idioma era de uso cotidiano en los espacios públicos.

A diferencia de la experiencia de muchos jóvenes que nos consideramos parte de un grupo étnico en mi caso el maya... nació en un pueblo como pude haber nacido en la ciudad o sea para mí no había

esas diferencias no y por qué no habían esas diferencias porque mis abuelitos tanto maternos como paternos jamás nos dijeron saben que no aprendan maya...jamás estuvo presente en mi familia entonces yo creo que esa discriminación así lo cultural jamás existió entonces yo crecí pensando prácticamente que no existen las diferencias...desde que tengo uso de razón o sea me puedo ubicar a los cuatro años y puedo decir con toda confianza que me movía en ambos idiomas, tanto en maya como en español porque toda mi familia es bilingüe... (13Y28P).

El fragmento anterior corresponde a la entrevistada más joven entre las académicas de la UADY. Pertenece al grupo de migrantes de primera generación por lo que el bilingüismo estuvo presente desde sus primeros años y el maya fue de uso cotidiano en su familia extensa. Aunque, probablemente, si ella hubiera nacido en la ciudad, el uso del maya hubiera estado condicionado a un espacio más reducidos como lo es el hogar, el hecho de vivir en su localidad de origen le permitió aprender y socializar el idioma con sus abuelos y comunidad: dado que el uso del maya estaba presente en sus interacciones diarias con los otros niños de su población de origen, lo cual contribuyo a su pronto bilingüismo.

Las académicas de la UVI que son, en su mayoría del estado de Veracruz, relatan situaciones distintas. Si bien el estado de Veracruz es el tercero en cuanto a concentración de PHL, a diferencia del estado de Yucatán en el que se habla maya predominantemente, su población habla alrededor de trece lenguas diferentes. La población total de dicho estado es de 7'643,194 personas de las cuales 644, 559 mayores de 5 años son HLI, lo que representa el 9% de la población de la entidad. Las lenguas indígenas más comunes en la entidad son el náhuatl con el 55%; el totonaca con el 15.7%; el huasteco o teenek con el 8% y el popoluca con el 6.2%. Todas las entrevistadas en la UVI entienden la lengua indígena, y sólo una de ellas la entiende, sin hablarla. Ellas constituyen un grupo de migrantes de primera generación, y una no tuvo la necesidad de salir de su lugar de origen ya que la universidad donde cursa sus estudios se instaló cerca de su lugar de residencia.

Antes no, no porque a mí me gustaba estudiar. Bueno mi primera lengua es el náhuatl entonces yo recuerdo mucho que me gustaba a mí aprender digamos algunas palabras en castellano, entonces todo el tiempo que yo podía pues yo estudiaba. Ahora de primero a tercer año

yo estuve en mi comunidad en la casa de mis papás en Tepenhua en Chicontepec, vaya es una comunidad muy pequeña todos nos conocemos todos somos familiares (1V31P).

Mi papá estuvo en la INEA que ahorita es IVEA, entonces mi papá era asesor fue asesor un tiempo y ya mi papá enseñaba para los adultos pero me acuerdo que lo bonito de ese momento era que no sólo les enseñaba el español o los alfabetizaban más bien los alfabetizaban utilizando su misma lengua que era el popoluca yo me acuerdo que existían libros este libros de ejercicios en popoluca y mi papá en realidad enseñaba a esos adultos a escribir y en su lengua era algo muy muy bonito y yo me acercaba de niña a mi papá, y le decía “oye papá a ver qué haces” “no pues aquí enseñando a estas personas si quieres ayudarme” y le decía “no pues si te ayudo” y de ahí fue que empezaba yo a aprender las grafías de mi lengua porque realmente nosotros nos apoyamos más de la oralidad que de la escritura todo se transmite de manera oral todas las personas de los pueblos pues no escriben (5V26P).

Siendo las académicas de la UVI mujeres cuya edad no rebasaba los treinta y siete años y que eran originarias de comunidades hablantes de una lengua indígena, el uso del idioma fue cotidiano durante su niñez, ya que no sólo lo hablaban con la familia, sino con otros miembros de sus comunidades. Su bilingüismo, nos dicen, fue a la par: hablaban el idioma materno en diferentes espacios, pero el castellano en la escuela. En el último fragmento de su entrevista, la académica de lenguas evoca cómo fue el descubrir los libros en su propio idioma calificándolo como algo “bonito”, tal y como afirma Aguilar (2015b)<sup>39</sup> “no hay que menospreciar tampoco el impacto simbólico y real que un libro impreso en lenguas indígenas puede tener en sus hablantes. No olvido la primera vez que una prima mía vio un libro impreso en mixe... estaba impresionada que en su lengua materna también se escribe y también se utiliza para crear esos objetos que parecieran existir sólo en español: los libros”.

---

<sup>39</sup> Aguilar, Yasnaya (2015b) ¿Para qué publicar libros en lenguas indígenas si nadie los lee? El país, México 10 de septiembre.

El hecho que las académicas hablen o no la lengua tiene diversas implicaciones y causas que trascienden su generación: en efecto, la decisión de hablar o no la lengua materna está en relación con sus padres o familiares con quienes crecieron. Por tanto, la decisión de transmitir o no el idioma está ligado, cómo he mencionado, a la identificación y valoración que hacen los hablantes de su propio idioma. Ellas no vivieron la colonialidad lingüística de la misma manera que sus padres. Como lo dejan ver sus testimonios, la experiencia de seguir hablando su lengua está íntimamente ligada al lugar de origen, a crecer en población donde la lengua tiene un uso extendido y a la identificación con otros hablantes. Eso marca un contraste frente a aquellas académicas que crecieron en poblados donde no se hablaba la lengua y cuyos padres, en la mayoría de los casos, decidieron solo hacer uso de ella en momentos íntimos y específicos de la familia. Por ende, otro factor que incide en el abandono de las lenguas indígenas, no es por problemas de integración social, sino por la falta de interacción con otros individuos que compartan el mismo idioma, dado que ya no se encontraban en el grupo de pertenencia lingüística y la necesidad de comunicarse-identificarse estaba ausente.

## 2. El paso por subsistema de educación básica

Como he venido mencionando, uno de los ejes del SMCG es la colonialidad del saber: entendida como el posicionamiento del eurocentrismo en tanto perspectiva única del conocimiento. "La colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como el marco científico-académico-intelectual" (Walsh, 2008:137). También así, la escuela tiene la función social de formar ciudadanos, en el sentido moderno de los estados nacionales, por tanto, que su objetivo va más allá de la distribución de grados, y en niveles más altos profesiones.

La escuela como institución formadora lleva implícita la visión de nación y ciudadano desde los gobiernos postrevolucionario. Esto implicó el objetivo, primero tácito y posteriormente velado, de impartir la educación en un solo idioma, con el fin de llevar a cabo un proceso de integración nacional que daría como resultado una nación con una cultura mestiza. En las últimas décadas, las políticas públicas educativas hacia la población indígena han ido modificándose, pasando de biculturales a interculturales, esto con la finalidad de brindar educación en sus respectivos idiomas y contextos. No obstante, esa

transformación, los resultados en cuanto a “calidad” siguen siendo deficientes en comparación con los otros subsistemas de educación básica.

Uno de los principales teóricos de la sociología que ha brindado herramientas teóricas para la sociología de la educación es Bourdieu (1998) y Bourdieu y Passeron (1996). A lo largo de sus investigaciones, Bourdieu muestra que el éxito escolar está condicionado por la clase social de los alumnos: de ahí, deriva la teoría de la reproducción donde explica cómo la escuela no enseña “la cultura de la sociedad”, sino la cultura de un grupo social determinado, específicamente el de las clases altas que se trasmite a través de la educación —por medio de la acción pedagógica (AP)— y tiende a reproducir las estructuras de distribución del capital cultural entre las clases sociales, contribuyendo así a su reproducción. La escuela entonces cumple la función de inculcar, transmitir y conservar la cultura dominante. Por un lado, homogeneiza y sistematiza el mensaje escolar con una función ideológica bajo la premisa que la educación es “neutra”. Por otro lado, mediante esta aparente neutralidad, favorece a los sectores altos.

Desde la teoría de la reproducción, toda AP es llevada a cabo por el profesor, quien es portador de la autoridad pedagógica que legitima la escolarización. La función del profesor es transmitir los *habitus* en la práctica educativa, así como prácticas morales e intelectuales. Lo que interioriza el alumno en la práctica educativa son los *habitus*, así como prácticas morales e intelectuales. Es entonces cuando la escuela selecciona y legitima un sistema de hábitos y de prácticas en relación con una clase social, presentándolos como valores y normas culturales universales.

Un aspecto central del trabajo del autor fue investigar las implicaciones del lenguaje en relación con el éxito educativo que, como lo demuestra, tampoco es neutro. El lenguaje escolar está más cercano al de las clases altas, por tanto, el rendimiento de los alumnos está relacionado con su dominio del código que determina el lenguaje escolar. Por lo cual el valor lingüístico de las personas tiene mayor o menor valor en el mercado escolar según su dominio del código que adquirió en su primera educación por medio de la familia.

Los planteamientos y conceptos propuestos por Bourdieu nos permiten mostrar algunas de las dificultades que confrontaron las académicas indígenas por su paso en el sistema educativo. Sin embargo, hay un elemento más que tenemos que poner a discusión más allá de la clase social y del origen de las académicas: la cuestión étnica. La teoría

decolonial da las herramientas teóricas para abordar lo que otras propuestas no consideran<sup>40</sup> como lo es la cuestión étnica/racial. Como veremos, para las académicas la condición social, la pertenencia étnica, el idioma materno, así como el género influyeron en su trayectoria educativa su continuidad y/o pausa.

Un aspecto que merece especial atención referente a la educación básica es que ninguna de ellas cursó la educación primaria en la modalidad bilingüe, o en su defecto, en los cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo. La modalidad bilingüe es impartida por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP. Los cursos comunitarios son impartidos por el CONAFE, institución creada en 1971 para dar servicios educativos en lugares apartados —sitios donde se encuentra ubicada parte de la población indígena— que la SEP no atiende. Por tanto, ninguna de las académicas que hablan su idioma materno tuvo la posibilidad de recibir educación básica en su lengua.

He leído a la Doctora Oresta (que está en el colegio de San Luis) ella se dedica a hacer historia de la educación... publicó en el 2010 un libro que se llama "Que nuestras historias hablen" entonces son maestras rurales que escriben lo que sufrieron: discriminación, etcétera. Jamás, bueno yo estudié en la comunidad la primaria que está muy cerca de mi casa, era Federal, además creo que a mí no me tocó el hecho de la enseñanza bilingüe entonces mi maestro náhuatl nos enseñaba en español totalmente. El náhuatl existía con nosotros pero bueno vaya entre todos nosotros, incluso el maestro pero jamás nos dijo no lo hablen o déjenlo de hablar simplemente como que decíamos bueno aquí venimos a aprender y como que se aprendan castellano no sé, y cosas así pero no se cuestiona el hecho de que es que tú eres indio tienes que hablar o dejes de hablar no claro que no tampoco mis papás

---

<sup>40</sup> No obstante, Go Julián (2013) Nos muestra que Bourdieu en sus primeros trabajos de los años 50 y 60 en Argelia si desarrollo el tema racial y colonial en los cuales Bourdieu se basó en los nuevos estudios postcoloniales para criticar los puntos de vista de los reformistas sobre Argelia y los modelos antropológicos que los sustentaban. También teorizó el colonialismo como un sistema de dominación racial, afirmando que la clase social era menos importante que la raza. Para Bourdieu el racismo estaba integrado en el sistema del colonialismo como un mecanismo legitimador. "La función del racismo", escribió, "No es otra cosa que proporcionar una racionalización del estado real de las cosas para hacer parece ser una orden legalmente instituida "(Bourdieu [1958] 1961:133 citado en Go, 2013, traducción propia).

nunca nos dijeron que dejaran de hablar la lengua no aquí no sé yo creo que no la primaria... (1V31P).

En todas las entrevistas, las narraciones fueron similares. Ninguna entrevistada señaló haber sido reprendidas por hablar su idioma materno, a menos no en la forma violenta cómo lo fueron sus padres u otras personas hablantes que pertenecían a una generación anterior. Sin embargo, como lo señalan Bourdieu y Passeron (1996) toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural. ¿Quiénes? si no los pueblos indígenas que conforman México han sido violentados a lo largo de la historia por el sistema de educación mexicano. Muchos son los relatos conocidos de estudiantes indígenas que padecieron no sólo una violencia simbólica, sino física por el hecho de hablar su lengua materna en las escuelas.

Algunas entrevistadas hicieron mención que a diferencia de sus padres “almenos a ellas no les teco vivir castigos corporales”, este tipo de violencia no eran casos aislados en décadas pasadas, cuando generaciones atrás narran la cara más violenta de la colonialidad del saber a través del sistema educativo. Por tanto, la arbitrariedad cultural tiene también una connotación étnica/racial en la cual no solo no se imparte un tipo de conocimiento, sino que se hace a través de un idioma diferente al de alguna de las entrevistadas.

Los autores antes citados plantean que la acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario. Este es la condición para instaurar una relación de comunicación pedagógica, o sea, imponer e la inculcar una arbitrariedad cultural según un modelo educativo no neutro (Bourdieu y Passeron, 1996:46). Como nos relatan las académicas, esta violencia simbólica se manifestó de diferentes formas en el transcurso de su recorrido por la educación básica.

Yo también iba aprendiendo cosas muy prácticas de la casa, del negocio de mi madre y por eso también me gustaban las matemáticas, yo tuve muchos problemas en cuanto a las divisiones y eso. En tercer año de primaria, incluso estuve a punto de reprobar, sólo que llamaron a mi padre y le dijeron que yo jugaba mucho y que no le echaba ganas, entonces un día mi madre me dice sabes qué hija, vas a tener que quedarte aquí conmigo, en la tienda para que aprendas a hacer

divisiones, aquí vas a aprender conmigo y en realidad yo aprendí con mi madre las matemáticas, yo no lo aprendí como yo hubiera querido en la primaria, no, no sé me, no tenía como mucho sentido la forma en cómo me enseñaban quizás por eso perdí el interés, y a partir de que mi madre me animó mucho, yo participé en concursos de conocimiento después estando en quinto año y sexto año. Estuve dentro de los cinco primeros lugares en quinto año y sexto grado, pero me empezó a gustar las matemáticas y dije yo quiero una carrera matemática... (3V34P).

No es el único relato emitido por las entrevistadas acerca de que, en algún momento de la educación básica “no se acomodaron”. Sin embargo, también resalta el hecho de que, una vez “acomodadas”, fueron alumnas de excelencia y con los mejores promedios de sus clases. Es interesante ver que una vez que las jóvenes adquirieron el *habitus* de estudiantes en escuelas en donde no necesariamente se habla su idioma lograron obtener los mejores promedios de su salón. La violencia simbólica, por tanto, no es percibida, o al menos no nos lo manifiestan así, como una vivencia provocadora. Hay algo que en ese momento ellas ya habían interiorizado: se aprende en castellano. En este sentido, la violencia simbólica se presenta como una herramienta de dominación cultural donde el grupo dominado adhiere a esta posición de subordinación, en una forma casi oculta.

«...la autoridad pedagógica implica el trabajo pedagógico como trabajo de inculcar que tiene que durar mucho. Para producir una formación durable, es decir, un *habitus* inducido por la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después de que haya cesado la autoridad pedagógica y perpetuar, por lo tanto, en la práctica los principios de la arbitrariedad interiorizados». Cada sistema de enseñanza institucionalizada debe características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que debe producir y reproducir, a través de los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de sus funciones propias...como para la reproducción de una arbitrariedad cultural (Bourdieu y Passeron, 1996:25).



Si abordamos la acción pedagógica, desde sus efectos perdurables como lo es la trasmisión de los *habitus*, observamos que una de las implicaciones de la colonialidad del saber interiorizadas fue que en los primeros grados de escolaridad las académicas tenían claro que el conocimiento escolar solo se enseñaba en el idioma castellano, por tanto, que su lengua quedaba fuera del conocimiento escolar. Son vivencias en las cuales de formas más o menos sutiles, interiorizan ideas desde la colonialidad, como lo es que el conocimiento es impartido en una lengua particular, como un mecanismo epistémico.

Por tanto, el paso por la educación básica de las académicas indica que ninguna de ellas recibió una educación primaria o secundaria bilingüe o en cursos comunitarios. Este hecho es susceptible de tener dos implicaciones: la primera tiene que ver la violencia simbólica, inherente al hecho de recibir una educación en una lengua diferente a la suya, para el grupo que si hablan su idioma originario. La segunda consiste en que, si bien las entrevistas no tuvieron una educación destinada a la población indígena, se beneficiaron del hecho de no tener una educación formal en uno de los subsistemas educativos que, históricamente, han sido evaluados como de baja calidad dentro del sistema de educación básica<sup>41</sup>. Por un lado, encontramos que la acción pedagógica educativa es una violencia simbólica, pero por el otro, presenta ventaja el no haber estudiado en una escuela que, por su deficiente calidad, podría haber limitado, aún más, sus oportunidades de transitar exitosamente en los distintos ciclos del sistema educativo.

Fue continuo, yo ingrese en la primaria a los cinco años, era de esa época, no te pedían la edad para que tu entres a la primaria, yo no estudie el jardín de niños pues entonces como todos mis hermanos iban a la primaria pues a mi mamá se le complicaba tenerme en casa y me mandó a los cinco años directo a la primaria, se supone que era de oyente no... pero al final fui tan abusada que me promovieron a segundo, entonces estaba yo como adelantada un año. Termine la Primaria. Cuando terminé la secundaria, se supone que debía yo estudiar para la prepa publica la UADY en la uno, pero tuve una complicación en mi salud... (7Y38S).

---

<sup>41</sup> Aguilar Miguel y Aguilar Beatriz (Cords.) (2004) La calidad de la educación básica en México, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INE).

Bueno yo estudié en la comunidad la primaria que está muy cerca de mi casa entonces además es Federal, además creo que a mí no me tocó el hecho de la enseñanza bilingüe entonces mi maestro náhuatl nos enseñaba en español totalmente. El náhuatl existía con nosotros, pero bueno vaya entre todos nosotros incluso el mae resultados de su investigación otro, pero incluso jamás nos dijo no lo hablen o déjenlo de hablar, simplemente como que decíamos “bueno aquí venimos a aprender” y como que se aprendan castellano. No sé, y cosas así pero no se cuestiona el hecho de que es que tú eres indio tienes que hablar o dejes de hablar, no, claro que no tampoco mi papá nunca nos dijo es que deja de hablarla lengua. Después nos fuimos a Pachuca pues tampoco sucedió que me enseñaran en mi lengua, además es algo como que otras de las cosas que me he ido adaptando me adapto no llego...entonces la secundaria tampoco es una escuela de gobierno es una técnica entonces no pues nada obviamente llegan muchas chicas de comunidades indígenas por ejemplo mi mejor amiga es de Jamiltepec Oaxaca, creo que ahí hablan también una lengua...(1V31P).

Las diferencias generacionales en los mecanismos de violencia lingüística que vivieron las académicas y sus padres son marcadas: dejar atrás la violencia física y sustituirla por mecanismos de violencia simbólica es para ellas un hecho afortunado. Por tanto, que existe una memoria histórica de relaciones de poder que dicen que es preferible no hablar ni estudiar en el idioma natal. Durante el indigenismo, la política educativa hacia los pueblos indígenas fue clara: una sola lengua, una sola nación bajo el ideal del progreso. Para ello, era indispensable sacar del “atraso” a las poblaciones originarias. “Los estudios señalan que el problema no son las propuestas de una educación que considere las lenguas y las culturas de los educandos, en tanto que buscan pertinencia pedagógica, sino los modos en que éstas se plantearon en América Latina” (Czarny, 2007:926).

Pese a haber superado esa etapa, la arbitrariedad cultural y lingüística del Estado sobre los pueblos indígenas siguió siendo vigente, y si bien, como lo vimos en el capítulo anterior, ha habido avances en materia legislativa en cuanto a derechos lingüísticos y políticos, persistió aun cierto nivel de discriminación. Por tanto, seguimos encontrando noticias en el 2015 en las que se afirma que el 95 por ciento de los docentes indígenas bilingües en el país no educan en su lengua natal porque se avergüenzan de enseñar en su propio idioma.

## 2.1. Los estudiantes de excelencia y el proyecto educativo

Las historias de vida de las académicas coinciden en algunos aspectos y difieren en otros, como lo hemos mencionado. Sin embargo, una constante se repite en prácticamente todas ellas: desde la educación básica sobresalieron como estudiantes de excelencia con los mejores promedios de sus clases. Desde niñas, se caracterizaron por alcanzar calificaciones sobresalientes, asistir a concursos de conocimientos, entre otras actividades. Este hecho a mi parecer es significativo porque nos muestra que han llegado a ciertos niveles de escolaridad y han alcanzado puestos en la academia a partir de un perfil particular de desempeño.

No llegaron a ese espacio laboral ni ocuparon posiciones en el ámbito académico universitario las mujeres indígenas que reprobaron algún ciclo escolar, con bajos promedios o aquellas que estaban en una condición de rezago educativo. Llegaron las mujeres que lograron sobrevivir al cuello de botella que aplica para todas las niñas y jóvenes de este país y cuyo peso afecta más a la población indígena. Al no tener referencias sobre qué estudiar o qué hacer para estructurar su recorrido de formación, cuentan que si bien no conocían que carreras existían o no tenían claridad sobre el futuro, mantenían una visión de sí mismas en la que, simplemente se veían más allá de donde estaban, estudiando algo o siendo maestras, como su referente más inmediato.

Yo decía: "no, yo no quiero estudiar de secretaria", yo me veía un poco más allá, no sé hasta dónde, pero secretaria no me veía en ese momento, un poquito de rebeldía, afortunadamente no tuve problemas económicos, porque yo vengo de Izamal es un lugar que está a una hora de aquí de Mérida (11Y53P).

En ese tiempo aquel novio, cuando yo estaba en primero de secundaria decidí que quería seguir estudiando, no era aceptado por mi familia, mi mamá al final de cuenta me dijo: "¿si sigues así de terca por qué no te vas con él? (con el novio)" y son de esas cosas que de repente te caen y yo en ese momento dije: "yo no quiero eso, no estoy buscando eso, me gusta el chavo, me gusta bailar con él", pero cuando él me dijo: "¿por qué no nos casamos?" y yo le dije: "porque yo quiero seguir estudiando", entonces para mí lo más ofensivo que me pudo haber dicho fue: "pues

cásate con tus libros", eso fue lo que me marcó para decir no... pero tampoco decía yo: "ha porque voy a llegar a ser la gran doctora de antropología" No, yo no pensaba ni siquiera ser licenciada en antropología, no pensaba en eso, simplemente pensé en que me gustaría quizá... experimentar la vida (14Y58P).

No son pocas las académicas que, desde niñas o adolescentes, se imaginaban una vida diferente a la de sus madres o de las mujeres de la familia. Las decisiones que fueron tomando a lo largo de su vida y las oportunidades que aprovecharon para mantenerse dentro del sistema educativo definieron paulatinamente sus perfiles de formación. Ellas no solo han superado las barreras propias del sistema educativo sino también las dificultades que implicó llegar al campo intelectual del cual, hasta hace poco, prácticamente excluida la población indígena. Se podría suponer que la llegada de las mujeres indígenas al campo académico ha estado marcada por sus condiciones de género, pero también es de tomar en cuenta que lo ha sido por las dificultades que implica llegar a espacios profesionales reivindicando su condición étnica, como veremos más adelante.

### **3. Origen no siempre es destino: características socioculturales de la familia**

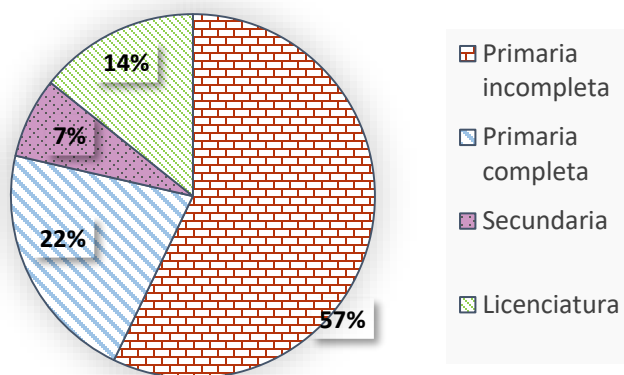
Después de exponer los datos anteriores que permiten caracterizar a las académicas indígenas como casos excepcionales en cuanto a los niveles escolares, consideramos de suma importancia exponer sus condiciones socio económicas para entender otra dimensión en su exitoso proceso educativo, a sabiendas que la condición en que se encuentra la mayoría de las personas pertenecientes a los pueblos indígenas es de un rezago notable. Si bien esta problemática social la comparten con otros sectores de la población, las diferencias son evidentes cuando se comparan los indicadores que permiten valorar la condición de los pueblos indígenas respecto a la población en general. Rodolfo Stavenhagen dice que el tipo de relaciones que se estableció entre una metrópoli colonial y sus colonias se repitió. Las regiones subdesarrolladas de nuestros países hacen las veces de colonias internas, por lo que, en vez de calificar la situación en los países de América Latina en términos de "sociedad dual", convendría más analizarla en términos de colonialismo interno (Stavenhagen, 2010:152).

Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD y CDI, 2010) el Índice de Desarrollo Humano (IDH) de la población indígena era de 0.6761, mientras que

el estimado para la población no indígena era de 0.7628 en el país. No obstante, como ya he mencionado, los indicadores no son iguales para todos los pueblos indígenas, ya que el IDH alcanzado por cada grupo difiere según el grupo étnico de referencia: en los extremos inferiores, se ubican los que hablan tepehua, cuyo IDH es de 0.5246, mientras que, en los superiores, se encuentran los que hablan el zapoteco del Istmo, alcanzando un IDH de 0.6987. Sin embargo, una constante general para los pueblos indígenas es que, en todas las dimensiones del IDH, los indígenas se encuentran peor posicionados que el resto de la población; por ejemplo, la probabilidad de caer en pobreza de los hombres y mujeres indígenas es alrededor de 38%, casi el doble de la población no indígena, la cual tiene 20% de probabilidades de estar en esa misma condición.

En este tenor, una de las razones que nos condujo a indagar en las condiciones socioeconómicas de las académicas indígenas fue averiguar si ellas compartieron, o no, las circunstancias que aquejaban a la mayoría de las personas de los pueblos originarios. Consideramos que datos importantes para establecer las características socioculturales fueron los grados de escolaridad alcanzados por los padres y las madres de las académicas, así como las actividades económicas en las que laboraban.

**Grafica 3. Escolaridad padres**

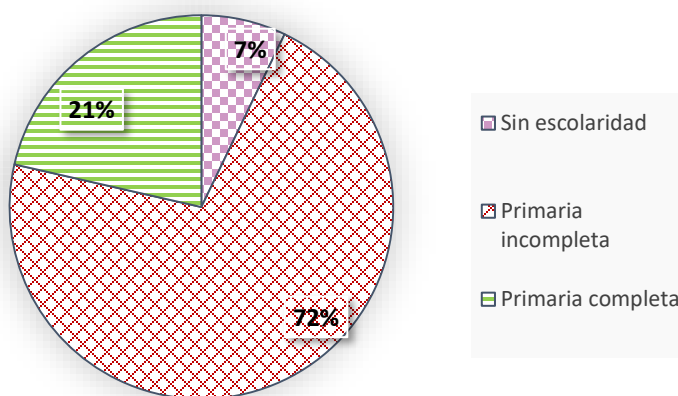


Fuente: elaboración propia

Un primer supuesto que teníamos antes de las entrevistas era que las académicas eran hijas de las y los maestros normalistas indígenas que, históricamente, han visto en el magisterio una vía de inserción profesional y de movilidad social. Es decir, pertenecían a una familia de elite en relación con su grupo de pertenencia. Sin embargo, después de

revisar la información, encontramos que la información no corroboraba nuestra premisa. Como lo muestran los gráficos anteriores, en general los padres y madres de familia de las académicas tuvieron una escolaridad que no superaba la educación obligatoria —es decir los 6 años de primaria y los 3 de secundaria— aunque, en algunos casos, los años de escolaridad disminuían para las madres de familia y aumentaban para los padres. Algunos datos comprueban que los hombres eran quienes obtenían mayores grados de escolaridad.

**Grafica 4. Escolaridad Madres**



Fuente: elaboración propia

Es de resaltar es que las madres de las académicas no cursaron más allá de la educación primaria, es decir ninguna realizó estudios secundarios; más aún, una de ellas ni siquiera accedió a la educación formal. En contraste, dos de los padres tuvieron estudios universitarios: uno cuya profesión fue abogacía y otro que fue maestro normalista en una escuela de corte rural. Esa revisión generacional muestra que las mujeres son las que menos se forman.

No, mi papá tiene, no sé creo que ambos tienen solo primaria incompleta... (9Y40S).

Te cuento un poquito. Yo soy, hija entre siete, entonces mis papás no concluyeron ni la primaria, ellos trabajaron mucho desde muy jóvenes, seis hijos, era necesario trabajar... (7Y38S).

Mi mamá no terminó la primaria... (8Y41S).

Mi mamá porque ella únicamente estudió hasta el 3er año de primaria...

(13Y28P).

Según el INEGI 2010, los índices de analfabetismo se incrementan en la población de mayor edad. Igual ocurre con la brecha de género, ya que aumenta el porcentaje de las mujeres que no tiene la habilidad de lectoescritura en los grupos de mayor edad<sup>42</sup>. La tasa de analfabetismo además está relacionada con la localidad de origen, pues, entre más pequeña es, mayores son los índices de analfabetismo de la población<sup>43</sup>. En este sentido en su mayoría, los padres y madres de las académicas tuvieron condiciones cercanas a las problemáticas de un gran sector de la población indígena. Migrar devino una de las condiciones necesarias para buscar mejorar el nivel de vida y garantizar a las hijas mayores posibilidades de proseguir sus estudios.

El grado de escolaridad alcanzado por las académicas es significativamente mayor a los obtenidos por sus padres y madres. Ser la primera generación en alcanzar estudios universitarios es más bien la generalidad. No obstante, el fenómeno es, una cierta forma, similar al que analiza Gil et al., (1994) en su estudio “Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos de México”, cuando apuntan que el 70.7% de los académicos/as de su estudio son la primera generación de sus familias que arriba a los estudios de licenciatura y, no conforme con ello, logra ser contratado como profesor universitario. La mitad de los académicos mexicanos son hijos de padres que estudiaron hasta la secundaria o menos, es decir hasta la primaria para el 42.3% y sin ninguna formación o con primaria incompleta para un 23,4%. Con respecto a las madres, la mitad son hijos de madres que solo contaban con estudios de primaria.

La variación de escolaridad es gigantesca entre una y otra generación. Las académicas lograron no solo contar con mayores años de estudio que sus padres, sino que consiguieron una posición profesional en un espacio que aún hoy sigue representando un área ocupacional con un estatus social significativamente diferente al de sus padres y madres. Algunos de los oficios y profesiones que desempeñaron los padres de las

---

<sup>42</sup> El porcentaje de población que sabe leer y escribir más alto se registra entre el grupo de edad que tiene entre 15 y 29 años y que este porcentaje disminuye conforme se incrementa la edad. Las diferencias por sexo son claras, la brecha más grande se encuentra en el grupo de 60 a 74 años, donde 56% de los hombres saben leer y escribir, mientras que el porcentaje correspondiente a las mujeres es de 28.7 por ciento, para una diferencia de 27.3 puntos porcentuales (INEGI 2011).

<sup>43</sup> En las localidades compuestas por menos de 2 500 habitantes es donde se concentra el mayor porcentaje de personas analfabetas. En 29 de las 32 entidades federativas, más mujeres que hombres de 15 años y más son analfabetas. Las brechas porcentuales contrastan. En Chiapas (8.3%); Oaxaca (7.8%), Guerrero (5.5%) y Puebla (4.7%) se tienen las mayores diferencias por sexo INEGI (2012).

académicas fueron comerciantes, albañiles, campesinos, jornaleros en el país o en Estados Unidos. Los menos ejerció una profesión magisterial o la abogacía (los dos padres que contaban con estudios superiores). Por su parte, las madres tuvieron oficios: comerciantes, campesinas, trabajadoras del hogar y empleadas. Las limitaciones o las problemáticas económicas que enfrentó la mayoría de las académicas se hicieron más evidentes cuando ingresaron a la educación media superior y/o superior. En ese momento, algunas de ellas debieron migrar para continuar los estudios, ya fueran solas —lo cual acarrearía gastos de manutención— o con la familia completa.

Los datos más recientes sobre ocupación en México registran que la población indígena y HLI sigue desempeñando las actividades menos cualificadas. De acuerdo con la Encuesta Intercensal 2015 (INEGI: 2016), el 46.9% de la población de 15 años y más hablante de lengua indígena es económicamente activa. Esa cifra es 7.8 puntos porcentuales menor a la participación económica de los no hablantes de lengua indígena. Las personas indígenas trabajan principalmente como empleados u obreros (37.7%), trabajadores por su cuenta (28.7%) o desempeñando labores del campo como jornaleros o peones (11.5%). Es de destacar la mayor participación de mujeres indígenas que trabajan por su cuenta (32.2%), en comparación con las mujeres no hablantes de lengua indígena (19.0%) 15 de cada cien hablantes de lengua indígena son trabajadores sin pago, en comparación con dos de cada cien de no hablantes de lengua indígena. La condición económica para la población indígena es una constante que se ha mantenido históricamente desfavorable acentuándose en los HLI.

#### **4. Abriendo brecha: el camino educativo**

El camino recorrido por las académicas a lo largo de su trayectoria escolar no siempre fue continuo. Tuvieron que superar diversos obstáculos a lo largo del tiempo: económicos, migratorios, de salud, entre otros. Si bien la mayoría de ellas no tenía familiares con estudios universitarios, consideramos que había que indagar cómo estaba compuesta su estructura familiar para identificar otros determinantes en su carrera exitosa y para saber qué personajes en su núcleo familiar fueron decisivos para que continuarán su formación.

En el entendido que las historias de estas mujeres no se explican desde la individualidad ni tampoco solo por las circunstancias externas hemos ido identificando las problemáticas a las que se fueron enfrentado las académicas indígenas dentro del SMCG:



las condiciones socioeconómicas y la colonialidad del saber desde la violencia pedagógica y lingüística durante su permanencia en la educación básica. Sin embargo, el ingreso a la educación media o superior presentó para algunas de ellas otro tipo de problemáticas ya que la falta de planteles educativos en zonas rurales se incrementa estos niveles educativos.

Sabemos que es en el seno de la familia donde se construyen los lazos de solidaridad, se entretienen las relaciones de poder y autoridad, y donde se reúnen y distribuyen recursos para satisfacer las necesidades básicas de sus miembros. Por tanto, la familia también es el lugar donde se definen obligaciones, responsabilidades y derechos con arreglo a las normas culturales de acuerdo con la edad, el sexo y la posición en la relación de parentesco de sus integrantes (Salles y Tuirán, 1998 en Pérez y Vázquez, 2009). Es, en consecuencia, desde el espacio familiar donde nos interesó abordar la importancia que tenía la formación educativa para las familias de las académicas. Siguiendo con la intención de explicar las condiciones que incidieron en la trayectoria educativa de las académicas indígenas, encontramos dos tipos ideales en cuanto a la actitud de la familia nuclear frente a la formación escolar de éstas.

El trabajo realizado por García de León (2002) titulado “Herederas y heridas. Sobre las elites profesionales femeninas”, recalca que, para que las elites femeninas de la España franquista pudieran abrirse camino, tuvo que producirse un significativo proceso de sobre selección social. Analiza las condiciones que el patriarcado impuso como filtro a las mujeres que han accedido a las altas esferas profesionales. Los datos biográficos de las mujeres que denomina herederas muestran que han contado con la fuerza de padres singulares, maridos y compañeros, es decir con apoyos y con alianzas familiares. Han recibido una herencia económica, social y profesional, y un capital afectivo, en el que la figura del padre tiene un papel clave. En el otro lado, están las excepciones a las que denomina “rebeldes”: esas realizaron un proceso de individuación a la contra, con la ruptura de modelos familiares. Son las trasgresoras, las que hacen uso de diferentes estrategias para continuar escolarizándose y posicionarse como académicas.

En este apartado sobre lo que nombramos el camino educativo, observamos dos tendencias entre las académicas: por un lado, el grupo más numeroso está constituido por nueve de ellas que podemos ubicar en el grupo de “los caminos solidarios”. Por otro lado, los menos, cinco, se ubican en el grupo que calificamos como el de los caminos “solitarios”.

No podemos decir que las trayectorias de las integrantes de esos grupos sean semejantes a las de las herederas y rebeldes descritas por García de León, dado las características socioeconómicas y étnicas de las académicas entrevistadas. No obstante, tienen una importante similitud con respecto del apoyo que tuvieron de sus familias en cuanto a su formación, o en su defecto, de la falta de éste. El hecho que las familias invirtieran sus recursos en la formación de sus hijas es en efecto fundamental en las trayectorias educativas.

Entre las mujeres que recorrieron “caminos solidarios” observamos que pese a que, en la mayoría de los casos, sus padres solo contaban con educación primaria y sus oficios eran más bien del sector primario, tenían un proyecto educativo familiar, lo cual requería que invirtieran una fuerte cantidad de sus recursos económicos y sociales para que sus hijos pudieran formarse profesionalmente. Ellas pertenecían a familias que valoraban fuertemente la educación formal, aun cuando sus condiciones socioeconómicas no eran las óptimas para su desarrollo educativo y profesional. Por su parte, aquellas que se transitaron por “los caminos solitarios” no solo tenían en contra las condiciones socioeconómicas de sus núcleos de origen, sino que procedían de familias que no valoraban altamente lo educativo, percepción que se reflejaba en una baja inversión de los padres en su formación. Algunas de ellas contaron con el “permiso” de su familia, pero tuvieron que generar, en forma independiente, las estrategias necesarias para mantenerse en el sistema educativo.

#### 4.1. Los caminos solidarios

A lo largo del texto, hemos mostrado desde la colonialidad del saber cuáles han sido las políticas educativas para los pueblos indígenas y algunos de sus efectos. Sin embargo, el reclamo histórico del acceso educativo de los pueblos indígenas siempre ha estado presente. La escuela como medio para subir en la escala social y contar con mejores condiciones de subsistencia fue la opción por la que apostaron padres de familia que quisieron asegurar una mejor calidad de vida de sus hijos con respecto a la que ellos tuvieron. Como lo demuestran Bourdieu y Passeron la escuela no sólo no es un organismo con funcionamiento autónomo, sino que obtiene su prestigio y su propia legitimidad por una derivación de poder, que el sistema social delega en el educativo.

Siguiendo a Bourdieu (1987), el capital cultural existe bajo tres formas: en el *estado incorporado*, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el *estado*

*objetivado*, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etcétera y, finalmente, en el *estado institucionalizado*, como forma de objetivación muy particular: así. el título escolar confiere al capital cultural —que supuestamente debe de garantizar—propiedades totalmente originales.

Si abordamos el capital incorporado desde la colonialidad del saber, deducimos que es justamente estas disposiciones duraderas como el lenguaje y la cultura de los pueblos indígenas la que ha quedado fuera del currículo escolarizado —la inclusión que a veces se hace es desde los usos y costumbres un tanto folclorizados—, con excepción de algunos proyectos educativos autónomos o interculturales. El capital objetivado, por las condiciones socioeconómicas de las académicas, correspondería a los insumos básicos de familias de clase baja. Así, la apuesta de las familias fue entonces a los títulos y grados que el capital institucionalizado otorga con la expectativa de poder intercambiarlos favorablemente en el mercado laboral. Por tanto y ante la carencia de un capital cultural incorporado, de los *habitus* y de los conocimientos “legítimos”, las familias de las académicas indígenas vieron en la apuesta educativa un mecanismo que prometía una movilidad social a su descendencia, para lo cual invirtieron una cantidad de recursos económicos y sociales que aseguraran su obtención de un título en el estado institucionalizado.

El capital social, escribe Bourdieu (1998), es un conjunto de recursos actuales o potenciales que están ligados a la posesión de una *red duradera de relaciones* más o menos institucionalizadas de interconocimiento y de inter-reconocimiento; en otros términos, está vinculado a la pertenencia a un grupo, como conjunto de agentes que no están solamente dotados de propiedades comunes (susceptibles de ser percibidas por el observador, por los otros o por ellos mismos) sino que están también unidos por lazos permanentes y útiles. Se podría sintetizar en dos las dimensiones asociadas al capital social; la disponibilidad de redes sociales y la capacidad de movilización de los recursos de esas redes. Las teorías de la elección racional, por otro lado, consideran el capital social como la capacidad de obtener beneficios a partir del aprovechamiento de las redes sociales<sup>44</sup>. En este tenor, las

---

<sup>44</sup> Según Flores (2016) Woolcock y Narayan (2000) distinguen tres tipos de capital social:

1) Capital social de unión. Se refiere a los lazos más íntimos y próximos (en términos sociales y muchas veces, aunque no siempre, espaciales). Son los lazos de familia, de amistad cercana y, quizás, de comunidad. Es un capital social restringido en dos sentidos: en términos sociales involucra nexos con pocas personas y, en términos geográficos, tiende a implicar nexos con personas que viven muy cerca.

2) Capital social de puente. Se refiere a nexos que vinculan a personas y grupos similares, pero en distintas ubicaciones geográficas. Los lazos son menos intensos que los de unión, pero van más allá de ser meramente

académicas de este grupo son las que, bajo el cobijo del capital social de unión, es decir de la familia, lograron transitar exitosamente por el sistema de educación.

Bueno en mi caso particular, creo que este aspecto de la motivación o la facilidad para poder realizar mis estudios de nivel superior fue siempre el compromiso o más bien la meta de mis padres para que todos nosotros, somos cinco hermanos, termináramos los estudios, o sea para mis papás creo que como para muchos padres creo que es la mejor herencia que le podrían dejar a sus hijos es la educación ¿no? entonces precisamente con ese afán pues mis papás muy punto y aparte, pues mi mamá fue de servicio doméstico y mi papá se dedicó mucho a la albañilería y hasta ahora entonces con ese trabajo siempre buscaron que nosotros no tuviéramos que pensar que no teníamos las posibilidades para terminar, entonces creo que la motivación la mayor facilidad que yo encontré fue la dedicación de mis papás en ese sentido...Tal vez también porque mis papás como no tuvieron estudios más allá que de tercer año de primaria, tal vez por eso no tenían un prejuicio previo hacia ciertas carreras para ellos las carreras, una carrera era una carrera, no importaba, hay papás que dicen: “ay si estudias antropología te vas a morir de hambre pero si estudias medicina hijo bravo, bravo ahí está el dinero” no, mis papás para ellos si yo estudiaba antropología ellos son felices porque su hija o hijo va a ser antropólogo o antropóloga, es una carrera, entonces ellos únicamente soñaban con esa idea de que fuéramos que llegáramos a la educación superior...(13Y28P).

Mi padre me dijo “No pues tú te vas a dedicar a estudiar únicamente ese va a ser mi compromiso contigo que tu no vas a trabajar porque ya trabajaste aquí un año y eso y porque no se dio de las plazas”. Bueno y

---

puntuales puesto que persisten en el tiempo. Ejemplos de este tipo de capital social podrían incluir federaciones de juntas vecinales, de comunidades de campesinos, de madres solteras, y otros. De hecho, casi siempre que se usa, el concepto de capital social de puente refiere a formas federativas de organización.

3) Capital social de escalera. Se refiere a nexos que crean relaciones entre grupos y personas de distinta identidad y distintos grados de poder sociopolítico. Existe, por ejemplo, en relaciones medianamente consolidadas entre personas/comunidades y agencias públicas o no gubernamentales externas. Son relaciones que facilitan el acceso a esferas políticas, a los recursos manejados por estas agencias externas, al apoyo de estas agencias en momentos de crisis o amenaza, entre otros (Flores, 2016:23)

ya pasaron los meses me acuerdo que fuimos al campo deportivo a apoyar a nuestro equipo de futbol del pueblo a Playa Vicente y ya de regreso alguien me mando el periódico o me aviso que había pasado no y que ocupe el lugar 39 de la lista y mi papá estaba muy emocionado así como que no lo creía mi papá pero ya desde ese momento yo ya lo veía con la mirada de ir como dimensionando su plan no, el plan como para conmigo, estaba muy contento mi papá y me dijo no pues si te vas a estudiar o sea lo que no se dio es porque no es por ahí contigo...(3V34P).

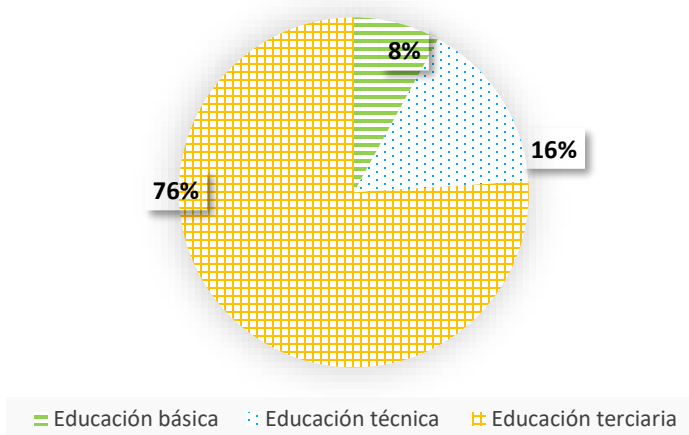
Sí, desde más chiquita yo siempre admire a mis maestros, me decía a mira yo quiero ser maestro quiero enseñar a los niños no se a personas, así era mi sueño y a veces les contaba de mi sueño a mis papás este un poquito más a mi mamá y mi mamá me decía si tú quieres hacer eso hazlo, siempre me motivaba igual mis abuelos me decían porque igual en su momento nosotros no pudimos eso fue por falta de motivación de apoyo con nuestros papás, de apoyo económico. No logramos nuestros sueños, pero la idea mía siempre fue por parte de ellos estudiar ser algo, pero no se pudo entonces creo que también por eso ellos veían en mi eso, como que ellos no pudieron lograr, y siempre tengo apoyo por parte de mis papás y de mis abuelos. Cuando yo decido estudiar ellos me dicen nosotros vamos a seguir acá [EE. UU.] para poder apoyarte en la parte económica que fue lo que mis papás no pudieron hacer decían y mis abuelos decían nosotros hacemos la otra parte ustedes allá y nosotros acá viendo por ella apoyándola encaminándola y dándole consejo lo que ustedes no pudieron hacer estando tan lejos no, pero nosotros si lo vamos a hacer aquí vamos a cumplir ese papel de papá y de mamá... (5V26P).

En todos los casos, ellas recuerdan que sus padres tenían el claro objetivo que ellas estudiaran dado que sería la única herencia que, a falta de bienes materiales, les podrían proporcionar para que alcancen una mejor calidad de vida. Este proceso de transmisión matiza el planteamiento de las estructuras de reproducción de las situaciones de los padres en los hijos. Bourdieu define las *estrategias de reproducción social* como un “conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de

las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase” (Bourdieu, 1988: 122).

Lo que las académicas nos narran en las entrevistas se repite en otros casos: la educación superior es la herencia que se puede dar a los hijos/as. La cantidad de recursos económicos destinados a la formación escolar de los y las hijas fueron por demás importantes, dado que la mayoría pudo concluir estudios de educación superior, o más, con la intención justamente de que sus hijas no reprodujeran la condición social familiar y tuvieran acceso a otros empleos y mejores condiciones socioeconómicas.

**Grafica 5. Escolaridad hermanos/as  
"Caminos solidarios"**



Fuente: elaboración propia

El hecho de que la mayoría de los integrantes de la familia fuera culminando estudios de educación superior mejoró el ingreso familiar: conforme iban concluyendo sus estudios los y las hijas mayores, se integraban al mercado laboral. Esto aminoraba la carga económica de los padres ya que colaboraban con los gastos. Dejaban, además de recursos, un ejemplo a sus hermanos menores: por ejemplo, dos de las académicas veían como algo cuasi natural que ellas estudiaran alguna carrera universitaria. La cantidad de recursos que las familias destinaron a la educación de los hijos fue tal que, en algunas ocasiones, la familia completa migró para que pudieran continuar los estudios en la ciudad. Como lo demuestran las gráficas anteriores, dos tercios de las y los hermanos concluyeron estudios de educación superior.

Esto contrasta con el hecho de que los y las hermanas de las académicas del otro grupo tienen un porcentaje similar, pero para estudios de educación básica. Por tanto, la familia actúa como un elemento de reproducción social ya que, por la transmisión de una herencia material, cultural, social y simbólica, conserva las desigualdades sociales y culturales. No obstante, también funciona como un elemento favorecedor del cambio social en tanto que los nuevos modelos familiares servirán como 'referencias de cambio' para las nuevas generaciones" (Ruiz, 2014:109). Aunque como hemos ido detectando, esto implique la no enseñanza del idioma indígena y migración de lugares de origen.

#### 4.2. Los caminos solitarios

Para el otro grupo de académicas, la formación universitaria no fue parte de las prioridades de los padres hacia los hijos. Varias son las particularidades de este grupo de mujeres: ninguna tenía antecedentes de educación superior en la familia y no todos los hermanos accedieron a este nivel. Las diferencias de años de escolaridad entre los integrantes de las dos categorías de familias son notables: por ejemplo, en este grupo, algunos de los hermanos o hermanas no concluyeron ni siquiera la educación primaria. Todas ellas migraron, unas con apoyo familiar, otras sin él, pero todas con el propósito de seguir estudiando. Otra lo hizo en compañía de los hermanos, pero para el mismo fin.

Las problemáticas referentes a la cuestión de género también fueron más notorias en este grupo de mujeres. Ruiz (2014) apunta que, en la familia, se encuentran los dos órdenes fundamentales de relaciones necesarias" refiriéndose con ello a las jerarquías existentes, consecuencia de la "subordinación", basada en el género y, posteriormente, en la edad. El control del cuerpo hacia las mujeres queda de manifiesto en cuanto el apoyo o no para cambiar de residencia. Para este grupo de mujeres, si bien no tuvieron una oposición férrea para continuar sus estudios universitarios, se esperaba que ellas tuvieran vidas similares a las de otras mujeres de su familia: casarse, formar una familia y quedarse en el pueblo era probablemente lo que se esperaba de ellas.

Yo no soy de acá, soy de un pueblo que se llama Yobain, está por el poniente del estado...pues allá estudie la primaria, mis hermanos mayores los tres primeros no terminaron la primaria, dos de ellas mujeres pues se casaron, mi hermano el segundo pues tampoco terminó la

primaria y se regresó a trabajar, mi hermano el que esta antes de mi fue el que empezó digamos, terminando la primaria se fue a estudiar a un pueblo que se llama [...2:53] En nuestro pueblo nada más había primaria, entonces él se fue a estudiar la secundaria al siguiente pueblo donde ya había secundaria, ahí lo aceptaron a partir de ahí pues estudiamos la primaria, y mis hermanos porque aparte de mi hay dos más. Estuvimos estudiando la primaria, terminando la primaria decidimos irnos a la secundaria al siguiente pueblito, porque en el pueblo todavía no había, después cuando terminé la secundaria vine aquí a Mérida a estudiar la prepa. La prepa ya no había en el siguiente pueblo, tenía que ser aquí en Mérida, entonces mi hermano se viene acá, entonces yo estaba apenas en segundo año de secundaria, o primero no me acuerdo bien. Cuando yo termino la secundaria pues de esas que se te cruza en la cabeza comenzar a pensar que me gustaría estudiar medicina, seguir estudiando, pero pue si la verdad mi papá no era de dar permisos para seguir estudiando, era la idea de que, para qué estudio, para qué continuar. Él lo que esperaba era que yo me casara que me quedara en el pueblo, pero fue mi hermano el que al venir a Mérida pues no sé si es que tuvo más oportunidades de ver una vida diferente y entonces insiste con mi papá para que me deje venir a estudiar y es así que me vengo a estudiar la prepa...sí fue un cambio difícil pues la primera vez que sales de tu pueblo y todos los viernes terminando la escuela me regresaba yo a casa, me iba en la tarde todo los fines de semana (10Y54P).

La académica relata ese quiebre entre los primeros hijos de la familia que dejaron pronto la escuela, y los segundos que continuaron con sus estudios. Sus hermanos mayores no terminaron la educación primaria, y, en específico, las mujeres se casaron a temprana edad y formaron su familia. De ella, se esperaba un comportamiento similar. La familia, como colectivo, carecía de un proyecto para que los hijos estudiaran y tampoco existía un “permiso” explícito del padre. El llamado “permiso” tiene que ver con las restricciones que imponía, principalmente el padre, no exactamente para que continuaran estudiando, sino para que se alejaran o migraran de la casa familiar.

Retomando a Oehmichen (1999), la migración femenina en particular se encuentra regulada por el género, que opera como un sistema normativo que limita o condiciona los



desplazamientos espaciales de las mujeres. A diferencia de los varones, se les exige que cuenten con alojamiento entre familiares o que encuentren ocupaciones que las provean de vivienda. En este tenor, la académica entrevistada reconoce la intervención de su hermano —primero en la familia en migrar y estudiar— para que su padre le permitiera salir de su comunidad para continuar sus estudios, a sabiendas que estaría con el hermano varón, al menos hasta los estudios universitarios. Después, se iría sola a hacer sus prácticas médicas. Los estudios sobre migración indígena revelan que el sistema de parentesco que opera dentro de la familia funciona como el primer modo de organización con el que los migrantes indígenas cuentan para hacer frente a las nuevas dinámicas en sus contextos receptores (Chávez, 2013:136).

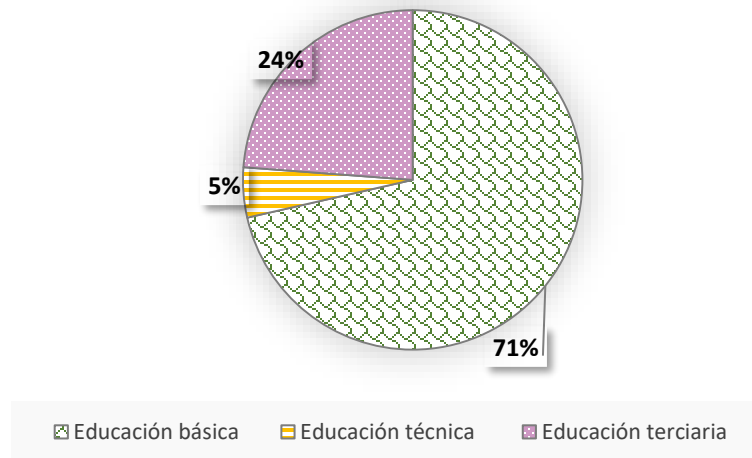
Lo que pasa es que mi padre era muchísimo mayor que yo, entonces mi padre vivió el tiempo de socialismo de Yucatán con Felipe Carrillo Puerto y es precisamente, él le apostaba a la educación y entonces me decía “no hija tú tienes que estudiar” y entonces mis hermanos decían “no, ella ya tiene que trabajar ya fue a la primaria ya sabe leer debe trabajar para que usted tenga dinero para vivir”, porque su rancho se perdió por cuestiones de salud de él, sin embargo mi padre decía si te gusta yo te apoyo... es que no tenía de otra pobrecito estaba muy dependiente, pero la verdad, aunque no podía económicamente, nos apoyaba moralmente. Milpa ya no tenía, se tuvo que vender el rancho, los terrenos, todo, porque tenía cáncer de próstata, y en ese momento no había manera de atenderlo y bueno horrible y pues a raíz de eso yo recuerdo y digo hay pobrecito mi padre, tanta dificultades económicas pasamos y él nunca se quejó él decía ustedes sigan estudiando es para ustedes, no es para mí, va hacer como una herencia y seguimos entre mi mamá una vez que se quedó con nosotros para poder seguir estudiando y trabajando...(14Y58P).

Eso fue en abril regreso en julio ya con todas mis cosas de la secundaria y de más y ya me dice mi tía sabes qué pues que siempre si te puedes venir no hay bronca....Los disfrute muchísimo fueron tres años buenos conocí otro tipo de maestros muy jóvenes por ejemplo la secundaria la primaria como más lejos no entonces aquí viví en la comunidad en un pueblito muy chiquito conocí a toda la gente la gente me conoció

digamos hasta ahora voy para allá y veo señores grandes que me ven y me dicen oye que bueno que regresaste etcétera. En fin, me fue, pues bien, bien con ella hasta la fecha creo que mantenemos una relación hasta la fecha creo este año como que ha sido de soltarme... (1V31P).

En uno de los relatos anteriores, la académica recuerda que si bien su padre, no así sus hermanos, la alentaba a que continuara estudiando, no tenía los medios para apoyarla ya que se encontraba enfermo y totalmente dependiente. En ese contexto, tuvo que agenciarse para que, por sus propios medios, siguiera dentro del sistema educativo. Esas mujeres, sin duda, enfrentaron mayores problemas que las académicas del grupo anterior, para continuar su formación: esos obstáculos fueron vinculados con situaciones económicas, migratorias, de género, entre otras. Dos de ellas tuvieron que suspender sus estudios por algunos años, por lo que comenzaron la carrera universitaria, tarde, entre los 22 y 23 años, es decir en condición de extra-edad.

**Grafica 6. Escolaridad hermanos/as "Caminos solitarios"**



Fuente: elaboración propia

Otra particularidad de estas académicas es que se valieron de todas las oportunidades que tuvieron a su alcance para seguir estudiando. Por ejemplo, se aliaron con los hermanos varones, ingresaron a un internado, se mudaron con la tía para poder estar cerca de la escuela donde cursaban el bachillerato, entre otras estrategias que les permitieron mantenerse en el sistema educativo. Como plantea Flores (2016) las redes

sociales son el vehículo a través del cual se distribuye el apoyo social. Sin embargo, entre las académicas, las redes de apoyo son de menor tamaño. En estas últimas, es donde se ubica a la familia.

Mi hermano se quedó en la primaria, dijo no yo ya no quiero estudiar, nadie estudio, solo yo, fui la penúltima. Somos 5, 2 hermanos mayores que cuando nosotros teníamos 7 o 8 años ellos ya estaban casados entonces queda la de en medio y la de en medio no es que fuera mala en clases pero ella se quedó a cuidar a mi mamá, entonces yo creo que el hecho de que ella se quedara en la comunidad también hizo digamos que ella se involucrara rodeada pues de otro contexto: el contexto de los bailes, de los chicos de los no sé qué y cómo que ella y yo no congeniamos como en nada. Entonces yo llego a la casa, iba en vacaciones y yo era la rara que a mí me gustaba leer y las otras chavas pues no y yo les decía: “¿oye y que estás viendo en matemáticas, que están viendo en español?”, y ellas no que el chavo y así, entonces era como otra cosa. Los vestidos que se mandaba a hacer vestidos como raros no sé, pero, en fin, entonces ella desde muy chica estaba en el rollo de los chavos y como que si se escapaba una dos o tres veces ya después se fue un rato a Matamoros y se casó, joven, como de 20, y de 22 a 23 pues ya era normal para ella por el contexto influye mucho, sí influye por supuesto... (1V31P).

Un aspecto que sobresale entre las académicas de mayor edad fue el romper con los esquemas que imperaban en sus familias en lo que respecta al “modelo” de mujer. Trazaron camino al asumir roles que no desempeñaban las mujeres de sus familias y, por tanto, rechazaron otros que sí se esperan de ellas: casarse jóvenes en el pueblo, tener hijos y hacer una vida en sus lugares de origen. En relación con la diferencia significativa en el número de años de escolaridad en comparación con hermanos y hermanas. para algunos casos, esa rebasó los diez años de escolaridad.

Georgina Méndez (2013) académica indígena advierte que “es imprescindible conocer, analizar, reflexionar, discutir, aprender, cuestionar y visibilizar las estrategias que las mujeres han tenido para despertar del letargo colonial de opresión, sin que por ello niegue las múltiples aristas de la opresión y de la subalterización de los conocimientos”. El

relato anterior recalca justo ese quiebre que experimenta la entrevistada cuando opta por migrar para continuar sus estudios. Los intereses de las jóvenes de su comunidad que a diferencia de ella no habían continuado sus estudios, estaban más cercanos a la intención de casarse y formar una familia.

La resignificación étnica en contextos migratorios sin duda no adquiere las mismas características cuando se trata de sujetos que migran de manera individual que cuando hablamos de familias completas. Chávez (2013) apunta que, en el seno de las familias, se recrean las prácticas, símbolos y representaciones que soportan la etnicidad. Ahí es donde se materializan los conflictos y tensiones propias de la socialización intercultural que viven estos grupos y donde quedan manifiestas las diferencias generacionales entre padres e hijos. También es en las familias donde los padres hacen evidente el futuro que desean para sus hijos, un futuro que define un proyecto promocional en el que la escolarización resulta estratégica.

#### 4.3. La figura del padre

Una de las funciones de la escuela es la distribución de los diplomas que tienen un valor de cambio en la medida en que ciertos empleos, posiciones o estatus están reservados a los diplomados. Así, la promesa de la escolarización y el logro de aprendizajes significativos fueron motivos para que los padres de las académicas vieran en ésta una vía segura de movilidad social ascendente. El apoyo del padre a la formación educativa de las académicas fue de vital importancia, ya que, en la mayoría de los casos, él concentraba el poder de decidir si ellas seguían estudiando, o no.

Una constante que mencionaron las entrevistadas, principalmente quienes ubicamos en los “caminos solidarios”, fue el alto valor que el padre le atribuía a la educación formal, y su interés en que los hijos siguieran formándose. Tres de las académicas del estado de Yucatán definen la figura de su padre como alguien, que, si bien no había tenido estudios más allá de la primaria, era una persona con gusto por la lectura o el periódico. Eran hombres que les gustaba estar informados y, por tanto, tenían opiniones sobre política u otros temas que las académicas recuerdan como una forma de educarse.

Yo siempre le decía a mi papá: “yo quiero ir contigo hacer la milpa, quiero ir al rancho a ver el ganado quiero aprender”, y él siempre me decía: “no.

tú tienes que estudiar” ... Lo que pasa es que mi padre era muchísimo mayor que yo, entonces mi padre vivió el tiempo de socialismo de Yucatán con Felipe Carrillo Puerto y es precisamente, él le apostaba a la educación y entonces me decía: “no hija tú tienes que estudiar” ...(14Y58P).

Si bien es frecuente que las académicas se refieran a sus padres como hombres que valoraban la formación educativa y que sus hijos e hijas se siguieran formando, eso no quiere decir que apoyaran siempre de la misma forma a hombres y a mujeres: ellos no siempre recibieron el mismo trato que ellas, pero, en algunos casos, las mujeres supieron aprovechar las oportunidades educativas que estaban destinadas solo a los hermanos varones. En otros, los papás apoyaron la formación educativa de las hijas y las orillaron a que adquiriesen cierta educación, pero conforme con un proyecto, en su perspectiva adecuado para ellas, así que las indujeron a que estudiaran carreras que consideraban aptas para mujeres.

Mi papá era profesor de primaria y como desde chica yo era un poquito medio rebelde en el sentido de que es lo que yo quería, entonces estude la secundaria, terminado la secundaria mi padre me decía, era de la idea de que te casas y ya, él me decía estudias la secundaria y para secretaria y ya en aquella época de las carreras para las mujeres y yo decía no yo no quiero estudiar de secretaría, yo me veía un poco más allá, no sé hasta dónde, pero secretaria no me veía en ese momento, un poquito de rebeldía, afortunadamente no tuve problemas económicos, porque yo vengo de Izamal es un lugar que está a una hora de aquí de Mérida, afortunadamente de los medios económicos, somos de familia numerosa, somos siete, entonces el más grande ya estudiaba porque ellos si tenían que estudiar porque eran varones, pues la mujeres pues secundaria y después secretaria y pues me decía que él como económicamente no tenía para pagar, y bueno comencé a estudiar la prepa y a raíz de la prepa, me empezó a gustar, más que gustar, la facilidad que tenía yo para las matemáticas, era lo que más se me facilitaba, entonces si me gustaba y posteriormente termino la prepa. En aquel entonces estaba, ese día ya las áreas sociales, biológicas, matemáticas eran las tres áreas, en Izamal no había el área de matemáticas, entonces yo le decía a mi

papa que quería irme al área de las matemáticas y entonces pues no había allá, entonces yo quería estudiar la especialidad en matemáticas porque me gustaba [...03:56] estudie en Tizimin. Terminando él me estaba aconsejando medicina y yo que no que matemáticas y matemáticas y bueno un poco de rebeldía me decía que no te va a gustar por parte de él, al fin y al cabo, me dijo está bien, tristemente él no me apoyo en el sentido de que te voy a ayudar o te voy a acompañar, no, y pues vine a hacer los trámites para entrar a la carrera a la UADY, pero sin un apoyo de mi papá. Él decía ve y si lo logras entras, si quieres hacerlo hazlo, tampoco me dijo no lo hagas, pero a diferencia de mis hermanos, porque cuando ellos venían, los traía a la casa, y feo en ese aspecto, pero ya de allá me vine para acá entonces ya vi los requisitos pero ya él no estaba tan convencido “¿qué vas hacer en matemáticas, vas hacer maestra, qué vas hacer después, por qué no estudias medicina o una carrera más remunerada?” yo nada más escuchaba y escuchaba, termina, ha porque me llevo con un maestro para que me convenciera psicológicamente y de regreso a mi casa me dice: “ya ves hija y me pregunta “¿entonces qué vas a estudiar?” y le digo: “matemáticas” [risas], entonces ya pues presenta tu examen, hice mi examen de admisión me quede... (11Y53P).

La figura del padre aparece prácticamente en todas las entrevistas como una figura central, ya fuera por su apoyo y devoción a la formación educativa o para narrarnos la manera en que enfrentaron su oposición a las decisiones que tomaron para permanecer en el sistema educativo. El componente de género nunca estuvo ausente de la relación. En el fragmento anterior, el padre de la académica, uno de los dos que tenían formación universitaria, fomentaba que estudiara, pero lo que el que consideraba debían estudiar las mujeres. Su lucha por que le permitieran estudiar matemática, una carrera históricamente masculinizada, fue ardua. Finalmente, el padre no le impidió explícitamente que estudiara. Sin embargo, a diferencias de sus hermanos no contó con el apoyo moral y económico de los que estos gozaron. El apoyo de la figura paterna también estuvo señalado en otros relatos de mujeres indígenas con estudios universitarios o de posgrado, por ejemplo, Gladys Tzul intelectual maya de Guatemala narra:

Sé que fui muy pragmática en mi adolescencia, cuando comienzo a

pactar con mi papá, que es un hombre que venera los estudios. Es con mi papá, por él que yo logro hacer muchas cosas, y en suma complicidad con él. Pero hoy soy consciente de que sólo pude pactar determinadas cosas; pude salir del espacio doméstico para estudiar, pero si hablaba de la sexualidad, hasta ahí llegaba la cosa. En la estructura familiar de Totonicapán, mi padre fue solidario con los estudios de su hija, permitió que no me casara y que estudiara sin ayudar a mi madre en la cocina, pero no podía hacer más cosas. Las mujeres mayas no podemos trascender más, en lo que se refiere a las relaciones pactadas con hombres (Gladys Tzul en Gargallo, 2014:218).

Una de las críticas a los estudios de género ha sido homogenizar a las mujeres indígenas, como colectividades sin individualidad, más aún relacionarlas con lo atrasado, bajo esta lógica de pensamiento colonial sus pueblos son más machistas, en tanto que son menos civilizados. Estas percepciones que circulan cotidianamente nos dicen Cumes (2012) se da paso a que las evidencias sobre la problemática de la vida de las mujeres indígenas sean explicadas, como el resultado de las relaciones sociales y culturales “entre indígenas”, sin observar su vínculo con la forma colonial-patriarcal. Por tanto y desde esta investigación, es necesario reiterar que se hace el análisis de un grupo de mujeres indígenas, considerando que puede haber similitudes entre ellas, pero no homogeneidad.

#### 4.4. La figura de la madre

Las académicas son las primeras generaciones en desempeñar roles diferentes respecto a los ejercidos por sus madres. En contraste con lo expresado respecto al apoyo, o no, de los padres, o del apoyo limitado a sus estudios por el hecho de ser mujeres, expresaron que sus madres siempre las exhortaron para que ellas continuaran sus estudios. Más aún, para dos de ellas, cuando los padres murieron, sus madres se encargaron de sostener económicamente a los hijos e hicieron el esfuerzo necesario para que ellas concluyeran una carrera universitaria. Sin embargo, más allá de ese reconocimiento, la figura de la madre aparece difuminada: las entrevistadas hablan mucho menos de ellas en comparación con el padre, ya fuera porque centraban su atención en la relación de apoyo o no a su formación educativa en la figura paterna, o porque una servidora no indagó más respecto a la importancia de las madres en su formación educativa.

Algo que, que este con lo cual mi mamá creo que ha sido una de las personas que nos ha motivado mucho para estudiar era porque desde su experiencia mi abuelito le decía cuando ella externó su interés por estudiar la frase de mi abuelito fue : “a las mujeres no les voy a dar estudio porque después van a ir a mantener un hombre” entonces a mí mamá le prohibieron estudiar y en su experiencia también y creo que por eso se molestó mucho...pero al mismo tiempo siempre fue algo que empujo a mi mamá a decir: “mis hijos y mis hijas van a tener la misma oportunidad, tanto hombres como mujeres van a tener estudios, ¿por qué? Porque el día que te cases tu marido resulta ser un desobligado, un borracho, un golpeador o un sin vergüenza, tú bien como dicen les pueden dar una patada en el trasero, tú vas a vivir bien porque vas a tener una forma de como este defenderte y si tienes hijos mucho más o sea no vas a vivir... vas a tener obstáculos, pero la carrera te va a dar una mejor posibilidad de salir adelante” (13Y28P).

Si bien ninguna de las madres de las académicas figuraba como modelo a seguir, dada su condición educativa, si figuran como figuras de apoyo a su formación. La mayoría de sus madres había vivido las limitaciones de género que enfrentaron las mujeres indígenas de su época y lugar de origen, respecto al ingreso a la educación media y superior. La creencia de que las mujeres están destinadas a casarse y por tanto no rinde frutos lo invertido en su educación sigue persistiendo en ciertas regiones y/o estratos sociales del país. Las madres de las académicas fueron mujeres que apostaron por la formación de las hijas. No obstante, el apoyo que ellas les proveían era restringido, y, en la mayoría de los casos, el padre era quien finalmente tomaba la decisión de si las hijas se mantenían o abandonaban el sistema educativo.

Situar a las académicas y conocer cómo fue su trayectoria educativa y las dificultades que enfrentaron a lo largo de ésta da lugar a explicar cómo la condición étnica y de género ha influido en su formación educativa. En general, las académicas no provenían de familias con tradición profesional, más bien fueron las primeras generaciones, y ninguna de ellas creció en familias de clase media donde pudieran asegurar su paso por el sistema educativo. Sin embargo, provenir de una familia donde se priorizaba formar a los hijos marcó la diferencia frente a familias que no apoyaron y en las que las mujeres tuvieron que enfrentar con mayor rigor dificultades para permanecer el sistema educativo, como es



migrar solas. El hecho que aquellas que hablan su idioma originario no fueran monolingües fue también significativo. Finalmente, pese a las problemáticas mencionadas, todas las académicas fueron niñas con los mejores promedios de sus clases durante su formación básica.

**CAPÍTULO III. INGRESO DE LAS ACADÉMICAS INDÍGENA A DOS  
UNIVERSIDADES PÚBLICAS (UVI Y UADY)**

## Introducción

Poco sabemos de las mujeres y los hombres indígenas que se han incorporado como académicos en las instituciones de educación superior del país. Tenemos conocimiento de algunos de ellos por medio de su producción escrita y de sus pronunciamientos públicos en tanto integrante de un pueblo originario. En ciertos casos, conocemos sus pautas de incorporación como personal de las nacientes Universidades Interculturales. No obstante, escasos son los trabajos de investigación que nos permitan ahondar en el tema. La mayor parte de la literatura versa sobre maestros indígenas de nivel básico, así como sobre los estudiantes indígenas que se han inscrito en el nivel superior y en el posgrado o han egresado de ellos.

Por tanto, en este capítulo, buscaremos responder a otra de las preguntas que guían esta investigación. Es ¿Cómo aprovecharon las académicas indígenas las “concesiones” de la colonialidad del saber para capitalizar su condición étnica y/o lingüística e incorporarse a puestos académicos? Tomamos como punto de partida la función social de la universidad en relación con la colonialidad del saber, poniendo nuevamente en cuestión la visión del conocimiento eurocéntrico conforme a la que funcionan las universidades. Señalemos, sin embargo, que, como resultado del discurso indígena e intercultural que ha tomado fuerza en las últimas décadas, la UADY comenzó desde el año 2010 un proceso de visibilización del alumnado maya. Posteriormente, puso en marcha el Programa Institucional de Estudios del Pueblo y la Cultura Maya (PROIMAYA). La UVI, por su parte, resulta del esfuerzo de la UV por revalorar los saberes de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de diálogo con los avances del conocimiento de la ciencia occidental.

Las académicas indígenas ingresaron a laborar en esos modelos de universidad, partiendo de la hipótesis que, una vez superados los obstáculos con los que se toparon en niveles anteriores de escolarización, su condición étnica-lingüística pudo dejar de tener una connotación negativa para su formación, e incluso convertirse en un capital cultural susceptible de ser aprovechado, conforme con una lógica de “concesiones” que otorgó el SES mexicano a ciertas instituciones de educación superior. Finalmente, retomamos la cuestión identitaria de las académicas y la resignificación que hicieron, o no, de ella, después de pasar por la educación superior o de cifrar su ejercicio profesional en la academia.

tu laadus

Tu laadu  
Laadu  
yanna ma gadxé si laadu  
Para biaana lidxidu  
Para zé riuunda stidu  
Ma zitu nga biaana ridxi yaya sti' xahui  
Ma biaanda guendanayeche' sti' ca guie'  
ni ruzaani' lu xtaani jñaa  
Ca xiife' ma qui zucaadiagaca' diidxa'  
ni biele' ndaani' ruaa bixhoze  
Ma bigani ca dxi guca' xcuidi  
rutuiluca' naa nuaa gaca stobi  
Nisi ridxi raca ndaani' ti guidxi ro' nga  
riudiaga'  
ne tini sti' ca dxi ca  
Bisiaandadu xa lá  
ni bisibani laanu  
nácani yanna ti bandá' nuaa guxiaya'  
Tu laadu yanna  
laadnu  
cani gucala'dxinu stobi nga ñacadu?

Irma Pineda

Quiénes somos

Quiénes somos nosotros  
los que ahora parecemos otros  
Dónde quedó nuestra casa  
adónde se han marchado nuestros cantos  
lejos quedaron los alborotados gritos de la  
urraca  
en el olvido está la alegría de las flores  
que iluminan los huipiles de mi madre  
mis hijos no escucharán las historias  
que nacieron de la boca de mi padre  
los días de mi infancia guardan silencio  
frente a la vergüenza de sentirme otro  
no se oye más que el rumor de la ciudad  
los días oxidados  
Hemos olvidado el nombre  
que nos dio origen  
esa sombra que borrar quisiera  
¿Quiénes somos ahora  
nosotros  
los que un día quisimos ser como los  
otros?

Irma Pineda

Como lo expresan las palabras de la poeta zapoteca Irma Pineda, la migración a la ciudad enfrenta a los sujetos con lo que son y con nuevas experiencias identitarias: así como plantea Stuart Hall, las identidades no son fijas; pero tampoco se encuentran ancladas solo en el pasado, sino que también se proyectan en el futuro por construir. Por esa razón, en el último apartado de este capítulo, abordaremos la relación universidad-identidad étnica en los procesos de formación académica de las mujeres entrevistadas.

### **1. La colonialidad del saber y la función social de la universidad: Dos proyectos de universidad**

La universidad es una institución que, temporalmente, ha sobrevivido por lo menos nueve siglos desde la fundación de las primeras instituciones y que, geográficamente, ha llegado a extenderse prácticamente en todo el mundo. Entre las diversas instituciones creadoras de conocimiento que han existido a través del tiempo, un modelo es el que ha prevalecido.

El modelo de Universidad que ahora conocemos “no se remonta ni a la tradición clásica ni a la oriental. No es posible establecer una relación de filiación entre las *universitas* medieval, y las escuelas griegas, romanas o bizantinas ni mucho menos, entre aquella y las escuelas árabes. Estas instituciones jamás adoptaron la estructura corporativa característica de la Universidad europea” (Tamayo y Salmorán, 1987:11).

En el siglo XII, las escuelas estables eran pocas y se encontraban siempre en ciudades importantes. Además, muchas de ellas impartían sólo una enseñanza elemental, consistente en aprender a leer, escribir y contar: algunas más se limitaban a preparar a los jóvenes para sus tareas litúrgicas. “Cada escuela estaba vinculada a un establecimiento eclesiástico: un monasterio o una catedral. La escuela estaba dirigida por un *magíster scholarum* llamado, generalmente, “cabeza de la escuela” (Tamayo y Salmorán, 1987:20) por lo cual a menudo las escuelas desaparecían cuando se iba del lugar el maestro, celebre o carismático.

La universidad como institución, sin embargo, nunca ha sido ajena a las condiciones sociales, a los movimientos culturales o a los cambios políticos, en el lugar donde surgían o desarrollaban. Por ello, “es importante observar que como <<empresas>> intelectuales las universidades emergieron después de un largo periodo de actividad escolar, a veces discontinua y caprichosa” (Tamayo y Salmorán, 1987:39). Después del siglo XV, los diferentes acontecimientos que estaban incidiendo en la conformación de los Estados europeos no dejarían de intervenir en las universidades que, para entonces, ya se encontraban dispersas en muchos Estados Nación que estaban naciendo o consolidándose. La Revolución Industrial, junto a la Revolución científica y los movimientos liberales que se suscitaron en el siglo XVIII, afectarían todos los aspectos de la vida de varios países y, con ello, las universidades como instituciones sociales de suma importancia.

En México como en América Latina, las primeras universidades llegaron con los conquistadores provenientes de Europa. El llamado *modelo napoleónico*, que los colonizadores españoles introdujeron a la nueva España, tenía como objetivo implantar el ideal de universidad que se quería crear en México. Al decir que en México se adoptó el modelo napoleónico hacemos referencia, principalmente, a la relación Universidad–Estado, es decir “pensar que el Estado debe hacerse cargo de la enseñanza de la nación (el Estado docente) y que a él corresponde asegurar, mediante la universidad, el doble cometido de

formar los cuadros administrativos (profesionales) y de súper vigilar la educación en los niveles escolares inferiores” (Brunner, 1990: 29).

En ese contexto, se asignó a la universidad la encomienda de formar los hombres de leyes, médicos o administrativos que la nación necesitaba y de difundir la ideología nacional. La importancia del modelo de las universidades alemanas, en contraste, no radicaba sólo en su conexión con el Estado, sino también en el auge y reconocimiento que tuvieron hacia otras disciplinas en formación: así, “fue en las universidades alemanas en donde las principales ramas de la investigación científica cristalizaron en disciplinas que poseían una metodología especializada y un contenido sistemático determinado” (Ben David, 1966:16).

Más allá del modelo napoleónico, nos interesa analizar el papel social de la universidad mediante el prisma de la teoría decolonial. En esta perspectiva, retomamos a Alvarado (2016) quien argumenta que las universidades son entendidas como entidades culturales, afianzadas en el discurso hegemónico moderno. En ellas, se produce una serie de procesos de transmisión de saberes, valores, costumbres que las hacen definirse como superiores dentro de cualquier sociedad. De esta forma, crean, controlan y fiscalizan todo procedimiento de corte científico, educativo o ético; legitiman la producción de conocimiento y establecen las fronteras de lo que se considera el conocimiento legítimo y el ilegítimo, *episteme* o *doxa*.

En esa línea de reflexión, Gómez Castro (2005) afirma que la universidad representa esencialmente la *hybris del punto cero*, lugares donde se materializa la geopolítica del conocimiento. Según la expresión de Mignolo, en el contexto del régimen colonial en el sistema mundo, es el de la ciencia geográfica. Argumenta que la cartografía geométrica que empieza a surgir desde finales del siglo XV pretende representar el espacio desde un punto de vista exterior, objetivo y absoluto. Esta visión común al pensamiento científico que adviene con la modernidad es lo que Castro Gómez denomina el “punto cero”. Por tanto, que, en los mapas de la emergente ciencia geográfica, ha desaparecido la referencia central de algún lugar de importante significación social o cultural.

Tomando en consideración la agencia que el Estado tiene sobre las universidades es necesario recordar que su relación histórica está ligada a las encomiendas, funciones y transformaciones que éste ha experimentado durante todo el siglo XX. Por ello, enunciar

brevemente cuáles son las funciones de la universidad pública implica remitirse a su relación con el Estado o entidad responsable de satisfacer las necesidades de la población bajo su cobijo. De Sousa (2007) dice que durante los siglos XIX y XX, las universidades latinoamericanas se orientaron a consolidar los proyectos de nación concebidos por los estados nacionales, generando espacios de coherencia y cohesión económica, social y cultural, y se abocaron a la formación de los cuadros profesionales que requirieron para su concreción y consolidación. Posteriormente, al ser uno de los propósitos de la política neoliberal disminuir el espacio de decisiones e intervenciones del Estado, las políticas económicas y sociales a través de las cuáles la educación superior ganaba espacio, se ven reencauzadas conforme con la lógica por la que se regía el proceso de globalización neoliberal, es decir, la agresión y la exclusión de los más vulnerables.

No obstante, la universidad al amalgamar los conceptos básicos de la revolución burguesa libertad, justicia, democracia, conocimiento, universalidad, se presentó y se autoconoció siempre como un ejercicio de futuro, una especie de utopía en la tierra: un constante simulacro cultural en movimiento hacia la virtualidad. Es en el contexto de nuestras reflexiones, un lugar difícil y problematizado que no revela fácilmente las reglas con las que juega (Anta: 2012). Como veremos más adelante, la disminución del presupuesto estatal y el condicionamiento para las universidades, en relación con su productividad, no sólo afectaron la estabilidad laboral de las académicas, sino que entraron en contradicción con aquellas que priorizan su trabajo con las comunidades. A esto, hay que sumarle las problemáticas del propio modelo bajo el cual fueron creadas.

Guillermo Villaseñor, en su libro *La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea* (2013), argumenta que una de las paradojas más interesantes de la universidad, o de la educación superior, es que siempre se ha mantenido igual a través de la historia, sin ser idéntica en todos los momentos; por lo tanto, mantuvo su función social originaria, pero no como una réplica inmutable o dogmática. Siguió manteniendo el conocimiento y el servicio a la sociedad como sus dos ejes básicos. Este “servicio a la sociedad” como segundo eje estructurante de las instituciones universitarias y de su función social originaria, pareciera caber en las necesidades generales del conjunto de la sociedad, pero no forzosamente en el de las necesidades percibidas por algún sector particular de ésta.

En consecuencia, la función social originaria de la universidad se asocia, desde sus orígenes, a una sociedad entendida como una totalidad de intereses ciudadanos y no a una concebida en función del predominio de alguno de los conjuntos ciudadanos, aun cuando ese conjunto fuere considerado como muy relevante. Son varios los elementos que intervienen en el proceso de definición de la función social de la institución, entre los cuales hay que considerar los cinco siguientes:

1. La Función Social Originaria con sus dos componentes básicos (cultivo del conocimiento y servicio a la sociedad) ...
2. Aquellos valores éticos, sociales, científicos, políticos, históricos, culturales, personales, entre otros, que sean más significativos para el sujeto que define la función social, y los intereses y afinidades económico-políticas que lo acompañan; de aquí se desprenderá la manera como se interprete el “servicio a la sociedad” y el uso del conocimiento...
3. La apreciación epistemológica y axiológica del conocimiento y la visión filosófica de la verdad que tiene el sujeto social que busca imponer su definición; obviamente, de esto, depende la forma de interpretar el “cultivo del conocimiento” como un componente de la función social originaria...
4. Las circunstancias históricas concretas del contexto integral (económico, político, ideológico, social, tecnológico...) nacional y mundial en el que se encuentra inserta la institución o el sistema educativo, así como las circunstancias particulares de la institución y del sujeto que define la función social.
5. La visión analítica y la valoración que el sujeto definidor tenga de los elementos coyunturales mencionados en el párrafo anterior; estas percepciones se vinculan con la visión del mundo, del hombre y de la sociedad que tenga el sujeto que define (Villaseñor, 2013:94).

De lo expuesto por Villaseñor, quiero retomar dos puntos que inciden en la función social de la universidad: primero la apreciación epistemológica y axiológica que depende de la forma de interpretar el “cultivo del conocimiento”, segundo las circunstancias históricas concretas del contexto en el que se inserta la institución. Esto con la intención de mostrar



que esos son justamente los puntos centrales que la colonialidad del saber pone a discusión. En relación con el primer punto, las universidades Interculturales o de corte indígena que se han expandido en toda América Latina<sup>45</sup> están criticando el conocimiento único que imparten las otras instituciones de educación superior. Dichas IES no se pueden entender sin hacer referencia a la época de su instalación.

Es a este contexto histórico incidente en la función social de la universidad al que hago referencia. Las UI son, en gran medida, una respuesta a exigencias “sociales” que conforme con un ideal de función social homogeneizadora no tomaba en consideración a los millones de mexicanos que se reconocen como indígenas. Por otro lado, las IES de corte tradicional como la UADY pese a su contexto particular y a su ubicación en una de las zonas con mayor presencia indígena han tenido que implementar acciones para responder a demandas específicas de su entorno de inserción. Por ello, Catherine Walsh (s/f) afirma que la universidad ha sido una institución que ilustra claramente las tensiones y pugnas entre seres y saberes, poderes y geopoderes, y en la que se crean circunstancias complejas. Condición preocupante, ya que la universidad se convierte en cómplice del capitalismo al construir nuevos caminos acordes a los lineamientos de la modernidad, que apuntan hacia la indiferencia, la individualidad y a los intereses del mercado laboral, lo que invisibiliza las constantes luchas gestadas desde el mismo espacio universitario.

Una de las promesas incumplidas en Latinoamérica ha sido el acceso a la universidad de los sectores más desfavorecidos. “En la mayoría de los países los factores de discriminación, sean ellos la clase, la raza, el sexo o la etnia, continuaron provocando en el acceso una mezcla entre mérito y privilegio. En lugar de la democratización, hubo masificación y luego, en el período de la controvertida postmasificación una fuerte segmentación de la educación superior con prácticas de auténtico dumping social” (De Sousa, 2007:60). La creación de las UI en Latinoamérica ha sido un reconocimiento a la diversidad cultural y a los derechos de los pueblos indígenas. No sólo se han abierto con el objetivo de cubrir la demanda sino también de enmarcar e impulsar un diálogo entre la ciencia occidental y otras epistemologías, así como de contribuir al fortalecimiento identitario y lingüístico de los pueblos indígenas.

---

<sup>45</sup> Ver Mato, Daniel (Coord.) (2018) *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*, Caracas, UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Conforme con esos propósitos, la UVI bajo el cobijo de la UV, desde el 2005 como programa y a partir de 2007 como Dirección asumió la misión de generar, aplicar y transmitir conocimiento mediante el diseño e implementación de programas educativos con enfoque intercultural, centrados en el aprendizaje situado y en la investigación vinculada. Además, procuró el diálogo de saberes, la armonización de las visiones regional, nacional y global, promovió el logro de una mejor calidad de vida con sustentabilidad y fortaleció las lenguas y culturas del estado de Veracruz. Dietz (2008) advierte que, orgánicamente y a diferencia de otras “universidades interculturales” promovidas por el gobierno federal mexicano, la UVI se crea no como una “nueva universidad”, sino dentro de una universidad pública preexistente.

Al ser una IES con características particulares, mientras la institución cuenta con un fuerte apoyo en el conjunto de las sociedades regionales que atiende, al interior de la misma universidad, persisten resistencias e incomprensiones del proyecto UVI, debido a que se rige por una noción heterodoxa de “universidad”, de “licenciatura” y de “plan de estudios”, Algunos sectores más tradicionales y “disciplinarios” de la academia pretenden relegar esta iniciativa a actividades no estrictamente docentes o investigadoras, sino a un “extensionismo” asistencialista de viejo cuño. Más aún, la UVI enfrenta el reto de incluir una diversidad de actores y saberes regionales en el mismo núcleo de un programa académico de licenciatura y maestría, hecho que desafía el carácter aún universalista, monológico y “mono-epistémico” de la universidad occidental clásica. Recordando a Villaseñor (2013), la gran paradoja de la universidad es mantenerse igual a través del tiempo, pero sin ser idéntica en todos los momentos. En esta línea, es de prever los retos que deben enfrentar estas IES cuando están, en su mayoría, integradas por personal que fueron formados en universidades de corte tradicional.

En la UADY, el tema de la inclusión y del vínculo con la población maya que habita en la zona ha transcurrido por una senda diferente. Al ser esta una IES de corte tradicional los estudios hacia la población maya estuvieron por mucho tiempo relegados a las áreas antropológicas y arqueológicas de corte tradicional. Es hasta el año 2016 cuando se abrió *El Programa Institucional de Estudios del Pueblo y la Cultura Maya (PROIMAYA)* elaborado con base en los lineamientos establecidos en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2014-2022. Nació de una necesidad de cumplir con la responsabilidad social universitaria (RSU), de reconocer y atender la diversidad cultural al interior de la institución y del estado de Yucatán. “Tiene como objetivo producir, recuperar, apoyar, promover y celebrar el

conocimiento de los pueblos mayas, en especial de los mayas peninsulares, de su historia, su cultura y su entorno; buscando contribuir con la docencia” (UADY, 2016:2).

El origen del PROIMAYA se remonta al año 2010, cuando un sector de las autoridades de la UADY descubre que la presencia maya entre los estudiantes es abrumadora. A partir de ese momento, los y las mayas ya no son vistos como externos sino como parte integral de la propia UADY. Según el informe revisado, en la UADY (2016), más del 40 por ciento de los estudiantes de nuevo ingreso manifestaron su identidad maya y su aprecio por la cultura. En enero de ese año, en los cuestionarios aplicados durante el proceso de admisión a la UADY, se preguntó a los estudiantes si eran o no, de “origen maya”. Más del 40 por ciento respondió afirmativamente. Las autoridades cobraron conciencia de la invisibilización del ser maya de los estudiantes y por extensión de los profesores, administrativos y operarios manuales al interior de la UADY. Sin embargo, el informe citado que registra que las autoridades se “sorprenden” de la presencia de alumnos mayas —en un Estado donde el 30% de la población mayor de cinco años es maya hablante— refleja la visión imperante de la universidad como una institución incluyente bajo la idea del mestizaje.

El mismo informe evoca brevemente la relación UADY-pueblo maya a través del tiempo. Si bien, desde 1922 con Felipe Carrillo Puerto, se alentaron iniciativas individuales para desarrollar los estudios mayas, no se creó ningún espacio *ad hoc* para su realización. Por ello e, durante las décadas siguientes, los estudios se llevaron a cabo en la ambigüedad de la tradición intelectual y política de los indigenismos dominantes en México. Mientras por un lado se exaltaba y estudia la cultura maya de la antigüedad e incluso algunos rasgos de la cultura contemporánea, por el otro se buscaba la asimilación o la integración de las personas mayas a la cultura hegemónica. Hacia 1960, con la instauración del Centro de Estudios Mayas, por fin se inició de manera sistemática la investigación y enseñanza de la cultura maya en la entonces Universidad de Yucatán (UDY). La lengua maya ocupaba un lugar central en los intereses de los académicos dado que más de 70 por ciento de la población del estado era bilingüe y desde las ambigüedades de la tradición indigenista que predominaba en México y en Yucatán, esta situación era vista como un problema.

A partir de esa época, el estudio de lo maya solo continuó, pero de manera aislada. El Centro de Investigaciones Regionales “Dr. Hideyo Noguchi” en sus departamentos de *Estudios Económicos y Sociales* y en el de *Estudios sobre Cultura Regional* fueron algunos

de los lugares en donde se realizaron investigación. A ese Centro pertenecen dos de las investigadoras mayas entrevistadas. Con todos estos antecedentes, en el 2009, la UADY fue invitada por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) a participar en el *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas* (PAEIIES). Un dato de sumo interés fue que las personas mayas rechazaron la palabra y el concepto de “Indígena” por la carga racista que esta conlleva y, por tanto, optaron por sustituirla por el nombre de su comunidad lingüística: “mayas”. Fue finalmente hasta el año 2012 cuando, en la normativa del Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI), se estableció que todos los estudiantes de licenciatura deberían tomar una materia de cultura maya<sup>46</sup>.

## 2. El campo académico

Para explicar la incidencia que tuvieron los capitales étnicos y lingüísticos de las académicas indígenas en su ingreso a las instituciones de educación superior, retomo la idea de Bourdieu (2008, 2002) de mirar el espacio académico como un lugar de lucha de poder. Como veremos más adelante, al ser dos universidades con modelos diferentes, tanto la UADY como la UVI tienen particularidades, pero ambas se guían por el *ethos* académico que rige las instituciones de educación superior.

Un campo —podría tratarse del campo científico— se define, entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios (no será posible atraer a un filósofo con lo que es motivo de disputa entre geógrafos) y que no percibirá alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo... Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego, etcétera

---

<sup>46</sup> La asignatura tiene cuatro objetivos: 1. Reconocer y reubicar, en un plano de justas igualdades, el protagonismo de la cultura maya en un mundo en creciente deterioro social y medioambiental... 2. Acercar al estudiante universitario a la cultura maya con el fin de desarrollar en él un pensamiento crítico y reflexivo sobre el sojuzgamiento colonial... 3. Concientizar a los alumnos, inmersos en un contexto social y universitario multicultural, que una constante ha sido la reproducción sistemática y automática de múltiples formas de discriminación... 4. Estimular en el estudiante el interés por avanzar y profundizar en el estudio de la cultura maya, y en atraer durante su actividad cotidiana, derivada del ejercicio de sus profesiones, la sensibilidad para articular esa nueva relación de interculturalidad capaz de superar la viciada mirada discriminatoria, folklórica y del uso turísticomercantil de lo maya.

(Bourdieu, 2002:119).

Lo que está en juego, nos dice el autor, son los espacios que ocupan las personas que se los disputan. Para esto, deben conjuntarse principalmente dos factores: el espacio que está en disputa y las personas interesadas en disputárselo; para que las personas puedan disputárselo, en efecto, tienen que estar interesadas en hacerlo, y segundo, tener las herramientas necesarias para intervenir en la disputa. Así los “campos se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas)” (Bourdieu, 2002:118).

El campo en disputa, y el que a esta investigación atañe, es el campo universitario en dos universidades concebidas conforme con dos modelos diferentes de organización y de representación. Siguiendo al autor, el campo universitario es, como todo campo, el lugar de una lucha por determinar las condiciones y los criterios de la pertenencia y de la jerarquía legítimos, es decir, las propiedades pertinentes, eficientes, apropiadas para producir, funcionando como capital, los beneficios específicos que el campo provee (Bourdieu, 2008:23). En esta lógica, el campo universitario reproduce en su estructura el campo de poder cuya organización contribuye a repetir y a consolidar, por sus propias acciones de selección de actores y de inculcación de valores y de modelos. Si bien estas estructuras rebasan las voluntades individuales, los sujetos o los grupos modifican en menor o mayor medida los espacios y las estructuras que conforman los campos, o los rehacen cuando impulsan proyectos alternos, como fue el caso de las UI. Esto, en un momento específico en el tiempo, definido por los agentes, el poder que detentan y las estrategias que ostentan en un momento dado para modificar espacios y estructuras.

El acceso a la educación terciaria sigue representando un pase crucial, no sólo para la movilidad social, sino para el reconocimiento y el prestigio, para los jóvenes de los pueblos indígenas. Ingresar primero como estudiantes y posteriormente como académicas implicó para las mujeres indígenas hacerse de los hábitos necesarios para mantenerse dentro del sistema. En efecto, el poder universitario está fundado principalmente en el dominio de los instrumentos de reproducción del cuerpo profesoral, como los jurados para la habilitación de profesores o los comités consultores de las universidades, es decir, se justifica por la posesión de un capital que se adquiere en la universidad. A estos elementos,

le agregamos uno más, la importancia que pudiera tener el capital étnico o lingüístico en esta disputa de posiciones.

El autor advierte que la lucha por ocupar las diferentes posiciones está inmersa en “la lucha simbólica [que] pone en juego el monopolio de la dominación legítima, punto de vista dominante que, al hacerse reconocer como punto de vista legítimo, se hace desconocer en la verdad de punto de vista particular, situado y fechado” (Bourdieu,2008:41). Para varias académicas indígenas —como veremos más adelante— esta lucha simbólica para imponer puntos de vista dominantes y legítimos, abre un espacio o un lugar en los que otros tipos de conocimiento o idiomas no legítimos tienen una “utilidad”. En consecuencia, ellas, desde sus posiciones y los lugares que ocupan en sus respectivos campos, armaron sus estrategias para hacer de la academia un espacio donde expresar pronunciamientos individuales o colectivos de connotación étnica.

Para hacer uso de la teoría de campo de Bourdieu, hay que ponerla en relación con la dimensión de etnicidad, central en esta investigación. Dado que en el campo académico están en disputa los lugares de pertenecía y los criterios de permanencia, los sujetos se afrontan en la lucha simbólica por el monopolio legítimo del campo. Para las académicas con adscripción étnica, hay otros elementos que debemos poner a discusión. En la UVI como lo señalo Dietz (2008), llevar a la práctica un modelo novedoso que incluía otro tipo de saberes era tarea que generaba resistencia por parte de los propios académicos formados en las disciplinas tradicionales. La lucha por el conocimiento legítimo está arraigada en los hábitos que el personal de la universidad ha ido adquiriendo a través de su formación académica. En la UADY, la lucha por el campo se refleja en dos aspectos: primero en las “concesiones” que la universidad otorga en cuanto a tener una demanda por personal maya hablante, y segundo en la contradicción a la que se enfrentan las académicas para combinar las actividades propias del campo académico y las actividades ligadas a espacios comunales.

### **3. Roles de género versus rol académico**

Los sistemas de ciencia y tecnología no son sistemas puramente meritocráticos: rasgos como la condición étnica y de género —pero no sólo estos— influyen en los juegos de poder en el campo académico. Ante este hecho, “la crítica feminista a la ciencia ha llamado la atención sobre cómo estas posiciones desconocen los modos en que la meritocracia

ratifica/construye el lugar de poder de algunos sujetos, usualmente aquellos que encarnan el estatuto hegemónico de la normalidad, en nuestro caso los hombres blanco-mestizos” (Díaz, et al., 2012). Siguiendo a Bourdieu, uno de los rasgos de la dominación simbólica consiste en hacer pasar como universal un estado de cosas que beneficia a un grupo exclusivo de sujetos, en este caso a los hombres, característica que se traduce en la dominación masculina. Sin embargo, hay que hacer mención que las herramientas con las que intervienen las académicas dentro del campo académico no son las mismas para todas, es decir no todas las académicas se encuentran posicionadas de igual forma en ese espacio simbólico y organizacional.

Generalmente los estudios sobre académicas son proclives a verlas como un grupo homogéneo, en el que todas se enfrentan al poder masculino. La diversidad de las mujeres es minimizada por “la experiencia compartida de opresión” (Mohanty, 1992). De modo que las diferencias materiales, ideológicas, de poder, de clase o de edad, no se analizan. La mujer académica es presentada como una categoría unitaria, como una representante universal de todas las académicas, sin matices, contrastes o diferencias. Ignoran así que, no es lo mismo ser una académica de clase alta, blanca, con titularidad y muchos años de antigüedad que trabaja en una universidad metropolitana de alto prestigio, casada con un académico reconocido o ejecutivo y con una extensa red de relaciones de trabajo, que una académica de tiempo parcial, negra (o indígena), soltera, de clase baja o discapacitada, que labora para una universidad con poco prestigio y con una ideología de izquierda. El trabajar para un mismo segmento laboral no da a las académicas una categoría homogénea (García, 2000:168).

Es en este reconocimiento a la diversidad de las mujeres académicas que planteamos las preguntas sobre ¿Cómo fue la trayectoria académica de las indígenas en ambas universidades? ¿Cómo el género, la edad, la condición étnica, entre otros factores, han influido en su ingreso y trayectoria en las universidades? Uno de los aspectos a analizar es cómo los diferentes roles se manifiestan e influyen en la vida de las académicas. Por un lado, incide el ciclo de vida que marca la temporalidad para el matrimonio y la maternidad, es decir el ejercicio de los roles de esposas y de madres. Por otro, el *habitus* académico que se juega en un campo marcado por una dominación masculina en donde los

estereotipos de género siguen existiendo y que se ven manifiestos en el techo de cristal con el que se topan las académicas que van escalando en la escala de los puestos de poder. Finalmente, interviene la condición étnica-lingüística que, en determinados contextos, puede transformar en una condición capitalizable dentro del campo académico.

Partimos de que las académicas han adquirido los *habitus* necesarios para estar y para competir dentro del campus académico que, como mencionamos, no es neutral ni está exento de la dominación masculina. Sin embargo, ellas no sólo se enfrentan a las problemáticas que su oficio les genera sino a las contradicciones entre los roles múltiples que se esperan cumplan como mujeres. Acker (1995) identifica al menos tres de los problemas confrontados por la mujer académica, en términos generales. El primer problema es coordinar, a lo largo del tiempo, las demandas de dos «instituciones voraces», el trabajo y la familia. Este dilema surge siempre que el trabajo implica una carrera, es decir una secuencia de promociones y ascensos por méritos; su solución requiere un compromiso continuado que consume el tiempo que, en otra situación, se dedicaría al ocio. Los llamados conflictos de rol se suscitan en la dificultad de conciliar la familia y el oficio, en ese caso, la carrera académica.

El segundo problema es mantener relaciones profesionales con los colegas mientras pertenece a una minoría dentro del espacio profesional. Este dilema es más obvio en ocupaciones claramente dominadas por los hombres. Incluso las «profesiones de mujeres» están tan a menudo administradas por hombres que hasta las que triunfan dentro de estos campos son minoría entre los hombres. Ser la única mujer, o una dentro de la pequeña minoría de mujeres en un departamento universitario, paradójicamente hace que una sea tan invisible como visible. En un extremo, las mujeres pueden estar totalmente excluidas de las redes informales, a un nivel más sutil, se las puede instar a mostrar cierto sentido de humor, aceptando chistes a expensas de su sexo.

El tercer problema tiene que ver con el entendimiento y la superación de las tendencias que reflejen el dominio masculino en el cúmulo de conocimientos y prácticas profesionales. La sociología del conocimiento sugiere que lo que es conocido es un producto de la posición histórica y socioeconómica del que conoce. Los que mandan tienen las «ideas de las normas», preservando su hegemonía mediante la habilidad de convencer a los subordinados de la validez de estas ideas.



### 3.1. El ciclo de vida

Otro aspecto que, cómo veremos más adelante es necesario considerar, para abordar el ejercicio académico es el ciclo de vida<sup>47</sup> caracterizado por el matrimonio y la edad reproductiva. Esa etapa suele ser complicada para las académicas, ya que se enfrentan a la decisión de asumir nuevas responsabilidades y roles que, como está demostrado en diferentes estudios, les restarán disponibilidad de tiempo y les restarán horas que dedicaban a los trabajos académicos. Así, las mujeres que se ocupan de las actividades académicas, y en especial las que tienen una contratación de tiempo completo, posponen su decisión de contraer matrimonio o de tener hijos, al menos hasta que obtengan la definitividad o la estabilidad en su plaza (Sax *et al.*, 2002; Shoening, 2009; Wolf-Wendel & Ward, 2006 en Villaseñor *et al.*, 2010:7).

La sociedad, nos dice Lagarde (2005) está organizada de manera tal que, en la edad adulta, las mujeres y los hombres sólo pueden sobrevivir si tienen por compañía, en la convivencia privada —social, económica, erótica, procreadora, afectiva, intelectual—, al otro. Las relaciones conyugales son dos hechos y nexos compulsivos que permiten la reproducción de la sociedad y de la cultura patriarcal. El mundo académico no se sustrae a esta forma de organización social. En particular, la división sexual del trabajo tiene una incidencia tangible y mensurable, aunque pretendidamente invisible en las trayectorias académicas de las mujeres y los hombres dentro de las instituciones de educación superior. “Para las mujeres significa una carga, un peso, un obstáculo, mientras que para los hombres se traduce en la condición de posibilidad de carreras exitosas: “el sometimiento de las mujeres y su reclusión en la esfera de lo doméstico son condiciones indispensables de posibilidad para la libertad de los varones y su igualdad de acceso a lo público” (Brito, 2008: 139 en Buquet. *Et al.* 2013:83).

Tres estudios en universidades mexicanas nos demuestran cómo las mujeres que se dedican al oficio académico tienden a retrasar o a prescindir del matrimonio o de la maternidad. La división social del trabajo tiene repercusiones en sus trayectorias académicas, dado que “la vida académica se diseñó alrededor de la noción de profesores e investigadores varones que disponen de tiempo completo, al tener en casa a alguien que satisfaga las necesidades domésticas y sea el soporte de su trabajo” (Bracken, Allen y

---

<sup>47</sup> Como nos dice Lagarde (1998) los ciclos de vida son hechos bio-sociales que conforman a las mujeres como seres cambiantes. Cada una es la misma que era y es diferente a la que fue y de la que será.

Dean, 2006: 3 citado en Buquet *et al.* 2013:83).

Uno de esos estudios, el realizado por Buquet *et al.* (2013) sobre las académicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, documenta que el tiempo que la población académica destina a hacer actividades tales como la preparación de alimentos, la compra de víveres y abarrotes, las labores de limpieza, arreglo y cuidado de la ropa, el pago de servicios y cuidado de niños(as) y otras personas, es significativamente mayor para las mujeres académicas, siendo de 28.5 horas a la semana frente a las 10 horas que les dedican los hombres. La diferencia se acentúa o disminuye según las actividades, por ejemplo, en el “cuidado de niños(as) u otras personas”. La población que muestra la brecha mayor por sexo es la de investigadores. La media de horas semanales dedicadas a dicha actividad fue de 20 horas para las mujeres y de 10 para los hombres.

Ante esa desigualdad, las autoras concluyen que “tal vez no sea casual que, en la población dedicada a la investigación, el porcentaje de mujeres sin pareja (solteras o divorciadas) sea 21.2 puntos mayor al de los hombres sin pareja, y que los hombres con pareja (casados o unión libre) superen en más de 20 puntos porcentuales a las mujeres” (Buquet *et al.* 2013:86). Es el género femenino el que se priva mayormente de tener otros roles en comparación con los varones. En cuanto a la maternidad, encontramos un panorama similar ya que las académicas jóvenes que tienen pareja estable tienden a retrasar la maternidad o hacen explícita su decisión de no tener hijos. Las autoras concluyen que “esto nos plantea un panorama desalentador para las mujeres que sienten que deben optar entre una carrera académica exitosa o la familia; y nos muestra nuevamente la injusta forma en que las sociedades modernas están organizadas” (Buquet *et al.* 2013:92).

Por su parte Villaseñor *et al.* (2010) en su estudio sobre las trayectorias de las mujeres académicas en México<sup>48</sup>, revela que, en cuanto a las variables familiares, más académicas que académicos se encuentran solteras, separadas, divorciadas o viudas, no tienen niños o cuentan en promedio con menos niños viviendo con ellas. Los datos muestran que el 57 por ciento de las académicas reporta estar casada o vivir en pareja. Si este dato se compara con los varones, resulta que el 85 por ciento de ellos reporta estar casado. Decidirse o no por la maternidad no es una decisión fácil para las académicas, pero

---

<sup>48</sup> Basado en estudio y encuesta nacional “La reconfiguración de la profesión académica en México (RPAM2007-2008)”.

el 37.9 por ciento de las mujeres reportó no tener niños o jóvenes viviendo con ellas.

Otro estudio que ejemplifica las problemáticas a las que se enfrentan las académicas mexicanas es el presentado por Escalante e Ibarra (2005) en una investigación realizada sobre las académicas de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. A grandes rasgos, muestra que el 70% de las académicas vive en una relación de pareja estable y que el 92% de las encuestadas tiene al menos un hijo, aunque el promedio es de dos. La maternidad ha sido un factor para que las académicas pospongan la formación de posgrado. Sin embargo, para hacer frente a la maternidad, las académicas y sus familias han operado estrategias de convivencia a través de las cuales están gestando cambios y rupturas en las identidades de género de todos los miembros de la familia. En este trabajo, descubrimos la forma de compartir el trabajo doméstico equitativamente entre todos los integrantes sin que la mujer conciba su lugar como eje articulador de esa convivencia. No obstante, en muchas ocasiones, esos “otros” integrantes de la familia que se involucran en el cuidado de los hijos son la madre, la hermana, la suegra: es decir otras mujeres. Citando nuevamente a Marcela Lagarde:

Todas las mujeres son madresposas aunque no tengan hijos ni esposo, así como es cierto también que algunas mujeres con hijos o casadas, tienen dificultades para cumplir con su deber y asumirse como tales, o para ser identificadas como madres o como esposas, de acuerdo con los estereotipos de adscripción vigentes. Ser madre y ser esposa consiste para las mujeres en vivir de acuerdo en las normas que expresan su ser —para y de— otros, realizar actividades de reproducción y tener relaciones de servidumbre voluntaria (Lagarde, 2005:258).

Los estudios citados nos revelan lo que en otras investigaciones ya se ha dicho: el matrimonio y la maternidad son dos decisiones que las académicas no toman a la ligera. Son conscientes de lo que dicha actividad les implicará en su labor académica: el tiempo que restarán a su vida laboral dentro de la universidad y que se reflejará en su estabilidad laboral, en sus ascensos escalafonarios, en sus oportunidades de llegar a un puesto de dirección, etcétera. Sin embargo, la maternidad como actividad que recae mayormente en las mujeres no sólo afecta a las académicas sino a las instituciones de educación superior y a los centros de investigación que pierden productividad y conocimiento que las

académicas dejan de aportar.

#### **4. Elementos que incidieron en el ingreso como académicas de la UADY y la UVI: capital cultural, expansión y diversificación del SES.**

En su mayoría, las académicas tuvieron pocos trabajos previos antes de ingresar a la UADY o a la UVI. Al menos cinco de ellas ingresaron a la academia durante el transcurso de la licenciatura o al egreso de esta o, en su defecto, de la maestría. Otras más, principalmente las del área de educación e idiomas, durante algún par de años, dieron clases en escuelas privadas, para posteriormente ingresar primero a laborar a la UADY o, en el Estado de Veracruz, a la UV y posteriormente a la UVI. Un par más trabajaron en ONGs o en la radio, ambas con emisiones relacionadas con la población indígena. No obstante, estos trabajos desempeñados no lo fueron por periodos largos, es decir no duraron más de cinco años posteriores al término de la licenciatura o de la maestría. Cómo lo recalcaron Gil et. al (1994) ingresar a la academia con sólo el grado de licenciatura o pasante durante la época de expansión era un hecho común. Coincidentemente, Galaz y Gil (2009) señalan que la endogamia institucional es un fenómeno frecuente en las universidades.

Para conocer algunos aspectos de cómo fue el ingreso de estas mujeres a la academia, fue necesario tomar en consideración varias características que propiciaron trayectorias diferentes. Como hemos visto, es un grupo heterogéneo en cuanto a edades, áreas de conocimientos, etnias, etcétera, por lo que sus historias son igualmente diversas. Un elemento que resaltar es el hecho de que pertenecen a dos universidades con distintos proyectos educativos en cuanto a la oferta educativa y a la demanda social a la que pretenden responder. Esto hace necesaria una distinción de las académicas por universidad de adscripción, ya que las particularidades de cada institución se verán reflejadas en los factores que incidieron, o no, en su proceso de ingreso.

La expansión y la diversificación del SES en el que se contextualizan la UADY y la UVI enmarcan el ingreso de las académicas a dichas universidades. A esto hay que agregar el análisis de cómo influyeron los diferentes capitales de las académicas en su entrada laboral a dichas universidades. Tres son los capitales que analizaremos para estudiar su incidencia en el ingreso de las académicas a dichas instituciones: el capital institucionalizado, el lingüístico y el étnico. A sabiendas que la profesión académica exige como mínimo ciertas credenciales para ingresar al campo académico, pretendemos situar

el momento y los elementos que favorecieron, o no, el reclutamiento de las académicas indígenas.

Uno de los supuestos de partida es que, generalmente, en el transcurso de la carrera universitaria y/o el ingreso a la academia, las y los profesionistas e intelectuales indígenas hacen uso del doble capital cultural que han adquirido: por un lado, la lengua materna y/o la condición de pertenencia étnica —capital cultural incorporado— y por el otro la formación universitaria —capital cultural institucionalizado— para ingresar a nichos de empleo en donde desarrollar estas capacidades. Recordando que, en conceptos de Bourdieu, el capital cultural puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado, en el estado objetivado y en el estado institucionalizado (Bourdieu, 1987). Apuntaré que el capital cultural incorporado de los intelectuales indígenas no corresponde de manera precisa al capital cultural “legítimo” de la alta cultura, sino que es un tipo de capital cultural que, paradójicamente, puede ser socialmente desestimado o valorado, según el espacio o institución en el cual se manifiestan.

La temporalidad es otro aspecto que considerar. No es lo mismo asumirse indígena en una IES en los años sesenta que en el 2015. Tampoco lo es hacerlo en una IES pública que en una privada. La capitalización de la condición indígena, entendida como el uso estratégico del valor derivado del capital incorporado y simbólicamente activo con el cual los académicos indígenas obtienen beneficios ganados por el dominio de dicho capital, es un elemento que estos sectores de la población han utilizado para estructurar sus trayectorias educativa y profesional. Tomando en consideración lo dicho, hemos dividido el ingreso de las académicas en tres tipologías: a) académicas de la UADY tomando en consideración sus capitales institucionalizado y lingüístico y la expansión del SES, b) académicas de la UADY tomando en consideración su capital institucionalizado y la expansión del SES y c) académicas de la UVI tomando en consideración su capital institucionalizado, étnico y diversificación del SES.

#### 4.1. Capital Institucionalizado de las académicas indígenas al momento de su inserción profesional a la UADY y a la UVI.

La entrada al campo académico requiere, primero, las credenciales que hagan al postulante un candidato a ocupar un puesto dentro de las instituciones de formación terciaria, es decir implican que cuente con los requisitos mínimos para demostrar su aptitud a formar a los estudiantes. Siguiendo a Galaz y Gil (2009), dos factores influyeron en el nivel de estudios

necesarios, solicitados o posibles para ingresar a la carrera académica: en primer lugar, la dotación social de grados avanzados y, en segundo, si al mercado académico lo acompañasen otros espacios laborales en que esta característica fuese apreciada y reconocida en términos económicos y de prestigio social (Galaz y Gil, 2009:12).

El SES en México ha atravesado por periodos que han marcado el rumbo del mercado académico, su expansión o su estancamiento. Por lo tanto, los grados requeridos a los aspirantes a incorporarse a las instituciones de educación superior se han ido modificando (aunque la tendencia general fue a que aumentarían) según la oferta y el contexto. Nuestras entrevistadas, en consecuencia, se postularon y obtuvieron sus puestos de trabajo en condiciones diferentes. Comenzaremos por analizar el periodo de ingreso y las credenciales que la Universidad Autónoma de Yucatán les requirió a las académicas: ellas son quienes cuentan con una trayectoria más larga y, por ende, se incorporaron a una institución “tradicional” en diferentes momentos de su historia.

Cuadro 3. Datos académicos de ingreso a la UADY				
Clave	Edad de ingreso	Año en que ingresó	Años laborando	Grado con el que ingresó
12Y73P	36	1977	37	L s/t
14Y58P	27	1983	31	L s/t
10Y54P	34	1994	20	L
11Y53P	24	1985	29	L s/t
8Y41S	27	2000	14	M s/t
9Y40S	28	2002	12	M
7Y38S	24	2000	14	M s/t
13Y28P	23	2009	5	L

Fuente: elaboración propia

Dos son los subgrupos en los que podemos separar a las académicas de la UADY: las que ingresaron antes del año 2000 a una de las facultades situadas en Mérida, y las que ingresaron a la nueva unidad que abrió posteriormente la UADY en la segunda ciudad más poblada del estado de Yucatán. Un dato relevante es que las tres académicas con mayor antigüedad laboral se integraron a la universidad sin haber obtenido aún el título de licenciatura. Sin embargo, este hecho era común en el periodo expansivo del SES: fue el caso, según Gil, et al. (1994) del 34.7 por ciento en promedio de los académicos. Este fenómeno hizo que se denominara esa etapa como la de la “profesionalización salvaje” de

la academia, ante la evidencia de que las incorporaciones, en la fase expansiva, habían abatido en gran medida los criterios formales de reclutamiento. En el *ethos* profesional, en efecto, el ideal era que las personas incorporadas para impartir clases de licenciatura tengan un grado superior a ésta.

Este fenómeno no se repite con las académicas que ingresaron después del 2000. Las tres que se incorporaron a la nueva unidad de la UADY tenían un grado más (maestría), aunque dos de ellas estaban en proceso de obtención del título. Como nos lo hicieron saber, para ocupar las plazas que se estaban ofertando, se les pedía el grado de maestras o que se encontraran cursando el posgrado. La situación empezaba a diferenciarse de la que imperaba una década antes, cuando, como señala Gil, “hasta 1990, entonces, tres cuartas partes de los académicos mexicanos iniciaron sus labores sin contar con un diploma de posgrado” (Gil, 1997:7).

Por otro lado, la académica más joven, quien fue la última en incorporarse, también es la única que no tiene plaza en la universidad, dado que es una contratación por horas. Su incorporación respondió a que la UADY requería a una académica con características muy particulares que ella cumplía. Un rasgo que comparten las entrevistadas en la UADY es que todas hicieron los estudios de licenciatura en esa misma universidad, lo que indica en su caso un reclutamiento endógeno a la par que, a nivel personal, poca movilidad geográfica para la inserción profesional.

Otro hecho que no es un caso aislado, sino más bien representa un hecho común en las universidades mexicanas, retomando nuevamente a Gil (1997), consiste en que cerca de ocho de cada diez académicos fueron contratados como profesores, por primera vez, en la misma institución en la que cursaron —o cursaban— sus estudios de licenciatura, con lo que la endogamia fue, durante un largo periodo, consustancial a nuestro sistema educativo en materia de reclutamiento de académicos.

Cuadro 4. Datos académicos de ingreso a la UVI				
Clave	Edad de ingreso	Año de ingreso	Años laborando	Grado con el que ingresó
4V37P	27	2004	10	L
6V35P	34	2013	1	M
3V34P	24	2004	10	L
1V31P	29	2012	2	M

2V28N	26	2012	2	M
5V26P	22	2010	4	L

Fuente: elaboración propia

Por su parte, de las seis académicas que se incorporaron a la Universidad Veracruzana Intercultural, tres contaban con el grado de maestría y tres con el de licenciatura. A diferencia de sus colegas de la UADY que se incorporaron en el periodo de expansión acelerada del SES y de la consecutiva ampliación de su plantilla docente, a las académicas de la UVI les tocó el periodo de diversificación, cuando el gobierno creó primero las universidades tecnológicas y, luego, las interculturales para atender una matrícula específica, tanto geográfica como poblacional. No pertenecen a las generaciones que se incorporaron a las plazas académicas sin títulos de licenciatura y en la misma institución donde cursaron los estudios: al ser la UVI un proyecto de reciente creación sólo una de ellas es egresada de la misma, aunque las otras dos lo sean de la institución que la cobija: la UV.

Las diferencias de instituciones y edades entre las académicas de las dos universidades nos permiten entender su inserción desde una perspectiva que evidencia que su reclutamiento y trayectoria de profesionalización se realizaron no sólo en instituciones con dos modelos diferentes, sino en dos momentos de cambio en la historia del SES. En las últimas dos décadas, hubo en efecto un cambio de llave en la entrada al oficio académico: el grado máximo exigido a los postulantes (Galaz y Gil, 2012). Se pasó de la profesionalización “salvaje” a un escalamiento de los criterios de acceso conforme al cual el posgrado devino el requisito indispensable para asegurar la profesionalización rápida de la academia.

Según la encuesta RAMP en el periodo que va de 1999 al 2007, el 61.7 por ciento de la planta académica de tiempo completo contaba con algún título de posgrado. “Esta variación tiene que ver con el incremento de personas con ES en el país, pero también con el crecimiento, en los años más recientes, del posgrado. Al haber una masa de posgraduados inconcebible al inicio de la expansión del sistema, las formas de contratación pudieron subir los niveles de estudios exigidos al ingreso” (Galaz y Gil, 2009:172). La UVI siguió la tendencia nacional, aun cuando otorga también peso a otros elementos como el capital lingüístico y étnico.



Otra dimensión de análisis es la edad a la que se incorporaron las mujeres como académicas en ambas universidades. Siguiendo la tendencia general de incorporación nacional a la academia en los noventa, el promedio de edad para la incorporación al mercado académico, según Gil (1997), era de 28 años. El de reclutamiento por la UADY de nuestras informantes fue muy similar a ese promedio, con 27.8 años. En nuestro grupo, participan también académicas cuya incorporación fue más tardía o que, por su edad actual, tuvieron trayectorias largas: las que se incorporaron con una mayor edad fueron quienes tuvieron que suspender momentáneamente sus estudios, por los motivos mencionados en el capítulo anterior, hasta poder retornar a la universidad y reanudar su proceso formativo. Por su parte, la edad de incorporación de las académicas de la UVI es de 27 años, similar a la media nacional.

#### 4.2. Capitalización de la condición lingüística de las académicas indígenas al ingresar a laborar a la UADY durante el periodo de expansión del SES

El primer aspecto que considerar son las diferentes posibilidades que brindó la UADY a las académicas indígenas para capitalizar su condición lingüística, es decir incorporarse a espacios laborales donde solicitaban personal que fuera hablante de la lengua maya. El cuadro siguiente sintetiza lo recopilado mediante las entrevistas cuando las académicas narran cómo se produjo su ingreso a la UADY y cómo la condición lingüística tuvo una incidencia en ello. Retomando a Bourdieu (1985), los capitales lingüísticos tienen un valor distinto según se adecúen a las leyes de un mercado profesional, regulado por un conjunto de normas de interacción que reflejan el poder social de los actores que se encuentran en él.

Dichas leyes se justifican en contextos sociohistóricos concretos que dictan la aceptabilidad y la legitimidad de los discursos que se negocian y valoran según el poder adquirido por sus portadores en el espacio de referencia social. Por tanto, el discurso está inmerso en las relaciones de poder y valor que estructuran el mercado lingüístico. El mercado lingüístico conforma el campo de la interacción y se rige por leyes particulares de aceptabilidad de los discursos y de las prácticas lingüísticas en tanto resulta de un conjunto de relaciones de fuerza y de dominación lingüística; es un mercado en el cual los portadores de distintos idiomas pugnan por hacer valer sus capitales lingüísticos y simbólicos.

Bourdieu considera que la lengua estándar tiene su origen en el Estado: es éste el que legitima los usos sociales y crea las condiciones para la constitución de un mercado

lingüístico unificado, normalizado y dominado por una lengua oficial. La Institución lingüística y la política van unidas: por lo tanto, la lengua estándar es producto de la dominación política reproducida e incorporada por las instituciones. Así, la violencia simbólica responde a la desigual distribución de capital lingüístico y cultural; es el lenguaje como institución el que renueva la estructura dominante y legitima la desigualdad.

No obstante, Alonso (2005) advierte que el sociólogo francés deja fuera la referencia de acción como una actividad cotidiana, así como la capacidad de los actores para operar en un contexto “produciendo sentido en sus actos particulares de habla por medio de procesos de construcción, negociación y resistencia simbólica, incrustados en comunidades culturales de prácticas compartidas, significados cotidianos y actividades rutinarias particulares” (Callejo, 2001: 88-92 en Alonso, 2005: 125).

La UADY como universidad tradicional reproduce las formas de conocimiento hegemónico y eurocéntrico, como ya lo señalamos; es hasta hace menos de una década que han puesto en marcha programas incluyentes referente a la población maya. Por ejemplo, al estar inserta en una zona con alta población maya hablante, generó programas de formación para traductores de este idioma. La condición de las académicas indígenas se enmarca en esta descripción que presenta Bourdieu sobre la dominación de una lengua estándar sobre otras, en este caso del español sobre las lenguas indígenas. Las lenguas indígenas han sido históricamente discriminadas conforme con el proyecto lingüicida del Estado mexicano, hasta hace muy poco.

Sin embargo, en momentos específicos recientes, nuestras entrevistadas capitalizaron el idioma maya como un bien lingüístico que era requerido y valorado en la UADY. Alarcón (2005) demuestra que, desde la elección racional, cada individuo es capaz de elegir los medios que estima corresponder a sus fines, interactúa con otros individuos y, dentro de los condicionantes de las instituciones y reglas de juego, produce resultados colectivos, intencionados o no. En esa perspectiva, los actores hacen usos diferentes de su capital lingüístico en función de los incentivos y de las contradicciones que proporciona el sistema social. El cuadro siguiente nos muestra la condición lingüística de las académicas indígenas de la UADY.

Cuadro 5. Capitalización étnica—lingüística para laborar en la academia UADY					
IES	Clave	Capacidad lingüística	Capitalización lingüística	Capitalización étnica	Sin capitalización
UADY	7Y38S	No entiende/No habla			X
	8Y41S	No entiende/No habla			X
	9Y40S	No entiende/No habla			X
	10Y54P	Entiende/Habla	X		
	11Y53P	Entiende/No Habla			X
	12Y73P	Entiende/Habla	X		
	13Y28P	Entiende/Habla	X		
	14Y58P	Entiende/Habla	X		

Fuente: elaboración propia

En sus entrevistas, cuatro académicas subrayaron la importancia que tuvo el hecho de hablar el maya al momento de ingresar a laborar a la UADY. Tres casos son de notoriedad en cuanto a que se refieren a las académicas de mayor edad 73, 58 y 54 años. Ellas narran cómo, en las épocas en que fueron contratadas, el hablar el idioma maya fue de suma importancia para el reclutamiento, ya que en ese momento existía una demanda de personal que hablara el idioma, por lo que dos de ellas ingresaron como ayudantes durante sus estudios de licenciatura.

Desde el segundo año en la carrera yo ya comencé a trabajar en la UADY, y ¿qué fue lo que me ayudó? ¡hablar maya! a partir del segundo año yo me fui a trabajar a un pueblo que para nada hablaban español ahí en el oriente del estado, pero no hablaban absolutamente nada de español, entonces, yo veía que traían un equipo de otras tres personas, nadie entendía nada yo entendía, pero pues no podía hablar pero entendía perfectamente, y eso me hizo reflexionar y dije: “yo entiendo”, y podría pronunciar; quizá mi pronunciación no va a ser muy buena pero podría hablar y entonces a raíz de eso comencé hablar; empecé a hablar con la gente porque me di cuenta que la única que podría establecer la comunicación era yo...(14Y58P).

...Luego otra vez volví a hacer ayudante pero de Villa Rojas, entonces vino hacer su investigación en Chankom y me pidió que yo vaya y habló con el director que necesitaba una ayudante pero que hable maya; ahí me mandaron otra vez allá a Chankom a trabajar con él y me fui, pero ya estaba yo casi terminando era el año que nos tocaba más de trabajo de campo y estando yo trabajando con él en el 78 a finales cuando recibí una llamada en Temax porque me quitaba de Chankom y me iba a Temax todos los sábados...(12Y73P).

Por la naturaleza del trabajo de campo y por las características de las zonas en donde los investigadores debían recolectar la información, contar con una ayudante que pudiera hablar en el idioma de las comunidades visitadas eran fundamental para los investigadores: por esa razón, buscaban como ayudantes a estudiantes que hablaran el maya. Como anotamos anteriormente, la UADY no era en ese momento, a finales de la década de los 70 y principios de los 80, una IES con programas para los estudiantes mayas, pero sí existían espacios disciplinarios e institucionales donde éstos eran captados, como el departamento de antropología y arqueología.

Otra área de conocimiento en la cual también los académicos titulares necesitaban ayudantes con dicha capacidad lingüística fue el área de la salud, donde se integró a laborar la médica cirujana entrevistada, quien relata así ese proceso.

Fue una época que no encontraba trabajo, hasta que llegué aquí al laboratorio de medicina y acababan de apoyar un proyecto con financiamiento de la Kelloggs que iba a desarrollarse en Sinanché: entonces me entrevistan, ven mi currículum y por la especialidad de epidemiología necesitaban precisamente una epidemióloga, y lo primero que me preguntan es que, si sé hablar maya, y les dije que sí sabía hablar. Que, si sabía manejar, les dije que sí, aunque realmente no sabía manejar, tuve que aprender a manejar. Saliendo de acá, llego a mi casa y me ven mis hermanos con mi cara de asustada “¿qué te pasa?” me dicen, “tengo que aprender a manejar es que ya dije que sabía” [risas] a los ocho días me dicen que sí tengo el trabajo...(10Y54P).

En el fragmento anterior, observamos los dos aspectos que nos interesa estudiar en este apartado: la capitalización del capital institucional y del incorporado. La entrevistada evoca su búsqueda de trabajo por alrededor de un año en diferentes instituciones públicas de salud, sin éxito. Comenzó a laborar en un proyecto en un departamento de la UADY que se iba a implementar en una zona maya hablante. Justo uno de los requisitos de la vacante era el idioma referido, aunado a que la académica cumplía el perfil profesional y la especialidad demandada.

En segundo grado, en tercer semestre, me hice aquí como personal de la UADY obviamente eso me facilitó, facilísimo, medio tiempo trabajaba aquí, pero trabajaba en lo que estoy estudiando, no estaba trabajando en algo totalmente ajeno como dar clases de química y luego estudiar antropología, en fin, esa es más o menos mi carrera, y bueno, una vez que estoy aquí, hago la maestría la misma universidad...(14Y58P).

Y ya entonces dejé de trabajar allá [como ayudante de investigación en la zona arqueológica de Coba] me vine otra vez a integrarme como alumna normal y empecé a dar clases en antropología en maya, lo que yo nunca quería: dar clases, pero bueno a mí me pusieron a dar clases a mis propios compañeros... (12Y73P).

Asumimos, siguiendo a Alarcón, que el capital lingüístico es una forma de capital humano susceptible de generar beneficios, tanto individuales como colectivos, para una comunidad o grupo lingüístico, pero los beneficios y la utilidad de un idioma son enteramente apropiables por el individuo (Alarcón, 2005:98). Las académicas tuvieron su primer acercamiento profesional a la UADY haciendo uso de su capacidad lingüística como hablantes del maya, razón por la cual han seguido trabajando y promoviendo la difusión de esa lengua. Sin embargo, si bien hicieron un uso estratégico y racional de sus capacidades lingüísticas, no todas las maya-hablantes pudieron capitalizar del mismo modo sus competencias: por ejemplo, una mujer monolingüe maya diferirá en su uso de la lengua del que hará una mujer bilingüe y con estudios universitarios.

Desde la perspectiva decolonial que hemos adoptado como clave de lectura y por el modelo de universidad tradicional de la UADY, los estudios acerca de la población indígena solían inscribirse en la tradición de los estudios indigenistas, es decir, del estudio

de los “otros”. En el año 2010, las autoridades declararon públicamente que estaban “sorprendidas” de la cantidad de alumnos en las aulas que se consideraban mayas y/o hablaban la lengua, aun siendo la zona del país que concentra mayor PHLI. Entre ellos, la capitalización lingüística no era la norma; más bien, se produjo gracias a “concesiones” que abrían ciertos espacios donde se demandaba dicha capacidad lingüística. En palabras de Alarcón (2005) las académicas hicieron un uso estratégico de su idioma, pero eso no era una tendencia extensa.

Ante este hecho surge la pregunta ¿Es equiparable el uso que hacen los hablantes de un idioma extranjero como el inglés al uso de un idioma indígena dentro de la universidad vista como un campo? Mi respuesta es: no, debido a que ambos idiomas tienen un valor diferente dentro del mercado lingüístico universitario. Por ejemplo, cuando se le preguntó a una de las académicas por la presencia de otros colegas maya hablantes dentro de la UADY su respuesta fue la siguiente:

No había muchos compañeros en ese tiempo, actualmente hay más personas que hablan maya. Había mucho eso de “yo no sé maya”, entonces arriesgarse a decir sé maya si sabíamos que te van a...a mí nunca me despreciaron absolutamente, oigo que dicen algunos “es que a mí me despreciaron”, no sé por qué o porque yo nunca pensé que me van a despreciar, o nunca sentí eso de que esos de Mérida son diferentes a mí...(12Y73P).

A la luz de ese testimonio, me parece preciso hacer una aclaración en cuanto a la capitalización lingüística. Retomo la definición de Quijano (2007) cuando plantea la colonialidad como un patrón mundial de dominación derivado del modelo capitalista, fundado en una clasificación racial y étnica de la población del planeta que opera en distintos ámbitos y situó en esos ámbitos la universidad como una instancia reproductora de la colonialidad del saber. Como lo dice la académica en el relato anterior, la negación de la lengua maya era la norma entre la población maya que, probablemente, ya estudiaba en la UADY, pero no se reconocía en ese espacio como tal.

Evitar la discriminación era el principal motivo por el cual estudiantes y académicos negaban que eran maya hablantes. En ese contexto, es necesario retornar sobre la noción de “capitalización lingüística”, primero, en relación con las experiencias de discriminación,

o no, de los sujetos y, segundo, en relación con las áreas disciplinarias donde esa opera positivamente, reconociendo que esas son áreas de conocimiento más “sensibles” hacia esta población, como la antropología o la arqueología. Tercero, la capitalización es distinta y se reduce a los espacios institucionales en donde se expresaba una demanda específica para el personal que hablara esa lengua. A diferencia, un hablante de lengua inglesa capitalizaba su capacidad lingüística y valorizaba mediante ella su currículum sin importar el área de conocimiento.

Como dice Despaigne (2015) en los resultados de su investigación sobre la enseñanza del inglés, prevalece una esencia globalizadora de racismo en la enseñanza de ese idioma, ya que se concibe como la lengua global y, en México, se enlaza además con las especificidades de la ideología del mestizaje. Para revertir esa idea, se debería enseñar inglés en forma crítica, con el propósito explícito de aminorar el legado colonial y los efectos discriminatorios de la modernidad y de la colonialidad en el contexto nacional. Sigue habiendo una relación colonial en la enseñanza de los idiomas, conforme a la que una lengua está más próxima a la modernidad, mientras que otras encarnan un pasado residual. Sin embargo, no quisiera perder de vista que si bien la capitalización lingüística es un recurso del que hicieron uso las académicas para maximizar sus oportunidades de contratación, todas contaban con el capital cultural institucionalizado que era requerido por la universidad: era, en esa perspectiva, un recurso adicional, no sustitutivo.

Por otro lado, los distintos procedimientos de inserción a la UADY de las entrevistadas permiten ver cómo se fueron modificando sus condiciones de ingreso, diferenciándose las de mayor edad, que se incorporaron a la institución a finales de los 70 y principios de los 80s, y las que fueron contratadas después del 2000. Son dos las condiciones que las diferencian: por un lado, la demanda de personal que hablara el idioma maya, y por el otro, la conformación reciente de los departamentos de investigación de la universidad. Al estar sujetas a condiciones específicas favorables, dos de ellas ingresaron a laborar antes de concluir su licenciatura, primero como ayudantas y, posteriormente, se mantuvieron en la institución como profesoras asociadas —no por asignatura—. Otra académica es hablante de la lengua, pero esto no influyó en su ingreso, en su opinión. Se incorporó a laborar como becaria y posteriormente como administrativa y finalmente como académica. Es decir, los requisitos de grado fueron menos para este grupo de académicas que para el que ingresó más tarde.

Las circunstancias fueron diferentes en el segundo grupo de académicas, el del área de educación. Al incorporarse a una sede de nueva creación, sus procesos fueron otros. El factor étnico o lingüístico no fue para nada de relevancia, ya fuera porque son ellas quienes no hablan o sólo entienden la lengua y/o porque no había una demanda dirigida a un personal con esas características. La mayoría ingresó a la nueva unidad de la UADY por contactos con antiguos profesores —recordemos que todas son egresadas de esta universidad—. Los requisitos de ingreso ya se habían modificado y haber cursado estudios de maestría se había vuelto un requisito indispensable para candidatear a un puesto académico, ya fuera que estuvieran graduadas o estuvieran concluyendo su tesis.

En ese entonces era un contrato para una plaza interina como le llamamos aquí, no era una plaza definitiva o una base, realmente era que él me llamo porque yo había trabajado con él, porque me conocía: había sido mi profesor, mi director de tesis y me dijo: “por el tipo de materias que hace falta ya vamos a necesitar investigación educativa que es lo que sigue, cosas más de currículo y eso pues tú lo puedes trabajar”; me dijo y fui... porque eso sí, él me dijo: “Mira ahí la oportunidad es que si te gusta y te quedas el día de mañana podrías concursar por la plaza, porque ahí son plazas de nueva creación todas”, entonces eso me motivó y dije: “pues bueno vamos a ver cómo está”; vi y me gustó y la verdad decidí quedarme y ya así fue como yo entré...(9Y40S).

En el 2002 ya egresé [de la maestría]. Yo estoy aquí precisamente desde 2002, de hecho, cuando yo estaba aquí aún tenía alguna clase en la maestría. Eso fue lo que me abrió la puerta aquí porque aquí necesitaban alguien con maestría concluida o cursándola. Entonces si yo no hubiese tenido la maestría otra sería mi historia y muy diferente...fíjate que en realidad estaban buscando una persona y no salió realmente una convocatoria así tal cual, si no precisamente por los conocidos fue la selección (7Y38S).

Sin embargo, las académicas del área de educación no presentaron concursos de oposición para regular el proceso de reclutamiento. Más bien, fueron decisivos en su selección los contactos con sus profesores y tutores que las habían formado como estudiantes de



licenciatura o de maestría. Sus exprofesores les informaron sobre las oportunidades laborales que se iban abriendo o las invitaron a ingresar como académicas temporales o por contrato, para después concursar por las plazas que salieron para el nuevo plantel de la UADY.

Es de interés que la última mujer en integrarse a la UADY como profesora de asignatura —la más joven de todas y sólo con el grado de licenciada— ingresó primero como parte de un programa destinado a los estudiantes mayas. Al ser ella maya hablante y comunicadora, le asignaron, primero, tareas de apoyo a la difusión del programa y, posteriormente, cursos de maya como actividades que se desprendieron de dicho programa. Es decir, nuevamente, encontró en la UADY un espacio de proyección laboral específico e innovador en el cual ella detentaba los capitales culturales para ocupar dicho puesto. Sin embargo, las condiciones laborales de ingreso fueron distintas a las predominantes anteriormente, en tanto comentaba la entrevistada, que difícilmente podría concursar por una plaza de tiempo completo en la universidad, dado su grado académico.

Para este último caso, vemos que su situación es muy diferente a la de sus colegas maya hablantes que ingresaron a laborar durante los ochenta. En consecuencia, las peculiaridades de los contextos profesionales en los que las intelectuales mayas se insertaron como académicas y las propias características lingüísticas de algunas de ellas les dieron pautas para insertarse en el campo académico en condiciones distintas y las facultaron para utilizar en forma distinta herramientas que les potenciaron su capital institucionalizado.

#### 4.3. Diversificación del SES y capital étnico de las académicas indígenas al momento de Ingresar a laborar a la UVI

A partir de la década de los noventa, se impulsa la creación de las universidades tecnológicas, politécnicas y, en la siguiente década, de las Universidades Interculturales con el fin de producir nuevos perfiles para el mercado profesional, de ampliar la cobertura de educación superior y, en el caso de esas últimas, de satisfacer las exigencias de la población indígena y rural, históricamente relegadas en sus solicitudes de ingreso a la educación superior pública<sup>49</sup>. Este contexto de política pública destinada a apaciguar las

---

<sup>49</sup> Entre 1990 y 2010 se abrieron 33 Institutos Tecnológicos Federales, 131 Tecnológicos de Estudios Superiores, 74 Universidades Tecnológicas, 38 Universidades Politécnicas, y 11 Universidades Interculturales (Villa, 2013:91).

tensas relaciones del gobierno con las comunidades indígenas y a redistribuir más equitativamente oportunidades de acceso a los servicios de bienestar explica la creación de la UVI.

En el ingreso de las académicas a esta institución, intervino otro elemento significativo: la adscripción étnica. Sin embargo, para este grupo de académicas, la adscripción étnica no estuvo condicionada a sus capacidades lingüísticas, aunque la mayoría entiende y habla su respectivo idioma originario. Dos aspectos principales que considerar para caracterizar este grupo de académicas son: primero, las condiciones de la UVI son diferentes, por la naturaleza de esta, con respecto a las de la UADY. Al ser una universidad intercultural de nueva creación, sus objetivos y políticas internas tienen como finalidad construir una institución intercultural, es decir, con una oferta destinada a atender, principalmente, a estudiantes provenientes de los pueblos indígenas. Por tanto, una de sus líneas consiste en incorporar personal académico y administrativo perteneciente a los pueblos indígenas, principalmente de las zonas aledañas a los campus.

Segundo, por la naturaleza de la IES, la adscripción étnica y la pertenecía regional a la zona fueron factores significativos en el ingreso de las académicas a la UVI, tomando en cuenta que la universidad, en tanto una de las principales instituciones creadoras y transmisoras de conocimiento y de cultura, pretendió dar cabida a la cultura y al conocimiento indígenas. Generalmente, el capital cultural y la adscripción étnica de los estudiantes no suelen ser elementos que potencialicen otras capacidades de los sujetos. Como recalca Oehmichen (2000) la cultura se encuentra mediada por los agentes sociales, que están situados en contextos socialmente estructurados y, por esa razón, están jerarquizados entre sí y vinculados mediante relaciones de poder.

Cuadro 6. Capitalización étnica—lingüística para laborar en la academia UVI					
IES	Clave	Capacidad lingüística	Capitalización lingüística	Capitalización étnica	Sin capitalización
UVI	1V31P	Entiende/Habla		x	
	2V28N	Entiende/Habla		x	
	3V34P	Entiende/No Habla		x	
	4V37P	Entiende/Habla		x	
	5V26P	Entiende/Habla	x		
	6V35P	Entiende/Habla			x

Las formas simbólicas tienen una característica retórica por medio de la cual los grupos dominantes tienden a imponer de manera persuasiva los significados “legítimos”. Sin embargo, los grupos dominados pueden cuestionarlos, transformarlos y otorgarles nuevas significaciones. En los siguientes fragmentos, las académicas evocan cómo se vincularon a laborar a la universidad intercultural.

Ya no concursé nada, en el centro de idiomas de la UV, dije: “aquí me siento bien, aquí es mi lugar, esto es lo que yo quiero, estar aquí en la UVI” y veo que hay mucha proyección igual mucho de donde caminar y que hacer en las regiones porque algo que me dijo la maestra, que me sugirió entrarle aquí en la UVI que fue la misma que me sugirió acercarme al centro de idiomas me dijo que como vio mi perfil de que soy de una comunidad zapoteca que entiendo zapoteco que lo hablo poquito me dice “tú puedes activar perfectamente el zapoteco y puedes hacer algo por los idiomas”... (3V34P).

Cuando él entró [Dir. de la UI] yo era la única egresada de la UI, y él incorporó a todas las sedes a egresados y casi todos los que nos hemos incorporado a la UI, hablamos una lengua originaria...Yo no esperaba este puesto, yo me veía primero como maestra por horas, pero rebasaron mis expectativas...Fue muy claro él cuando dijo que yo tenía el nivel para el cargo, que conocía la zona, el modelo, porque era yo egresada, y que había desarrollado trabajos en la región...(1V31P).

En la mayoría de estos casos, las académicas son hablantes de sus respectivos idiomas, pero eso no fue un condicionante, ni un elemento crucial para ingresar a la UVI. La institución no solicitaba un hablante de náhuatl o de popoluca para un proyecto o un área en específico. En cambio, decisiones estratégicas internas eran integrar más personal proveniente de los pueblos indígenas, así como a egresados de las primeras generaciones de la UVI que tuvieran trabajo previo con las comunidades de las zonas aledañas a las sedes de la universidad. Por ello, más que la capacidad lingüística en sí, influyó en el reclutamiento la pertenencia a un grupo étnico y la realización de trabajos de investigación y de organización en la zona. Siguiendo a Oehmichen (2000), la cultura no es sinónimo de

identidad, aunque esta última es una de sus variables fundamentales. Una colectividad puede compartir la misma cultura, pero, no por ello, desarrollará, por ese simple hecho, un sentido de pertenencia que le permita, en tanto colectividad, autoafirmarse y distinguirse de otras colectividades. A la inversa, no es preciso que haya grandes similitudes culturales para que se produzca un sentimiento de pertenencia a una colectividad.

Los procesos de ingreso de las informantes como académicas a la UVI se tornaron, no obstante, diferentes en cuanto a que ellas se incorporaron a laborar en, al menos, dos momentos de la universidad: cuando se gestaba como proyecto, hace aproximadamente diez años, y cuando estaba ya en funcionamiento. Dos ingresaron desde que se estaba planeando la creación del departamento de la Universidad Intercultural como parte de la Universidad Veracruzana. Es importante señalar que ingresaron primero a laborar a la UV y por conocidos que se integraron o conocían el proyecto de la UVI, se vincularon luego con la universidad intercultural.

Nuestro director era el maestro (...) salió y se pasó a la UVI, yo le había comentado si había oportunidad porque dije: “es intercultural, es de indígenas algo así, a lo mejor me adapto ahí”, yo le comenté que si había una vacante de empleo que considerara. Él salió en 2005 por allí... Cuando me entrevistó, yo le comenté que hablaba totonaco, pero en ese entonces no se enfocaba mucho, pero sí le comenté, y en mi currículo ahí decía todo. Me habló igual como en el 2005 para decirme que había vacante aquí en la UVI, entonces que era el mismo trabajo de diseñar las antologías de revisión, pero ya de licenciatura, no de maestría como anteriormente, pero como que no tenía mucha diferencia, que podíamos hacer que podría adaptarme igual, entonces acepté; obvio que era mucho mejor para mí, más campo como de tanto recurso de aprender otras cosas igual y ya como desde el 2005 estuve de auxiliar como en antología de UVI... (4V37P).

Para ambas, el proceso de ingreso a la UVI fue por medio de conocidos en la UV —donde ya laboraban— como administrativas o profesoras de asignatura. Tampoco hubo convocatorias para el ingreso: al ser un proyecto nuevo, se estaban promoviendo las áreas. Una de ellas menciona que laboró varios meses como colaboradora, sin pago, hasta que hubo financiamiento para la creación de la universidad. Por otro lado, el ingreso y reingreso

de las dos académicas que, ahora son coordinadoras de sedes, fueron diferentes. Ambas estaban regresando de concluir sus estudios: una cursó su maestría en el extranjero y la otra había finalizado sus estudios de doctorado. La primera fue egresada de la UVI, y gracias a la beca del *International Fellowships Program* (IFP) de la Fundación Ford destinada a la población indígena, cursó estudios de maestría en el extranjero. A su regreso, la invitaron a laborar en su Alma Máter como coordinadora de sede. La otra coordinadora se enteró —por medio de un conocido— que, en la región donde vivía, se abrió una UI. Fue a dejar su currículum y laboró por un año como profesora por asignatura. Posteriormente decidió dejar de trabajar para realizar su doctorado; al término de éste, regresó a laborar primero como responsable de un área y luego como coordinadora de sede.

La particularidad que caracteriza el ingreso de este grupo de académicas a la Universidad Veracruzana Intercultural es la esencia misma de la universidad: primero, se trataba de una propuesta intercultural y, segundo, era un proyecto nuevo. Estas dos peculiaridades tienen que ver con las formas de incorporación profesional de las académicas a la UVI. El hecho que se tratara de un proyecto de esa naturaleza conjuntaría a personas afines a la temática indígena (antropólogos, historiadores, líderes regionales, con adscripción étnica, o no) además de los integrantes del grupo de investigadores que empujaron la institucionalización del proyecto. Esta particularidad incidió en la forma en cómo fue conformado y consolidado el nuevo campus académico. Dietz (2008) subraya que los docentes-investigadores son contratados, no por su procedencia étnica, sino en función de sus rasgos profesionales y, sobre todo, de su arraigo en y conocimiento de la región en cuestión. Aun así, la precariedad en la contratación del profesorado genera una cierta fluctuación en las plantillas regionales.

Al ser un campo académico en términos de Bourdieu donde los actores se disputan los lugares disponibles entra en línea de cuenta nuevamente elementos adicionales al capital institucionalizado: uno, esencial, es el étnico. Si bien Dietz (2008) argumenta que la adscripción étnica no se superpone al capital institucionalizado, en las entrevistas, las académicas recuerdan que fue justo en el momento en que se produjo un cambio de director general cuando hubo una notable incorporación de académicos con adscripción étnica y/o egresados de las primeras generaciones de la UVI.

Como he señalado anteriormente, Bourdieu (2002) define el campo universitario como un espacio de luchas en convergencia estrecha con el campo del poder, donde las

posiciones de los actores en diversas agrupaciones –con alto grado de variabilidad– y otros tipos de pluralidades en sus sentidos de pertenencia, van estructurando el campo mismo y su cotidianeidad, imponiendo así sus propias representaciones y visiones. Esto fue justo lo que en la configuración de la UVI sucedió: entonces, aspectos como la adscripción étnica y el trabajo en comunidad representaron un plus en los currículos del profesionista que se iban integrando a la naciente universidad. Así, al ser la UVI una IES de corte intercultural, fueron muchos los procesos de renegociación en diferentes aspectos (Mateos y Dietz 2013). Ello nos obliga a repensar –junto con los propios jóvenes universitarios– las nociones clásicas de “lo letrado”, de “lo intelectual” y del “*ethos*” profesional.

**CAPÍTULO IV.**  
**ACADÉMICAS INDÍGENAS EN DOS IES: TRAYECTORIA ACADÉMICA,**  
**PUESTOS DE TOMA DE DECISIÓN Y REIVINDICACIÓN ÉTNICA**

## Introducción

Como hemos ido mostrando al dar cuenta de las trayectorias educativas de las académicas indígenas, los filtros que han sorteado para concluir sus estudios universitarios y ser parte de la comunidad académica han sido diferentes. Desde los estudios decoloniales, nos hemos acercado a sus trayectorias educativas, tomando en consideración la situación migratoria, la educación en lengua castellana, las problemáticas de género, así como las estrategias de las que han echado mano. Para cerrar nuestra reflexión, este último capítulo busca responder a la pregunta ¿Cuáles fueron los factores que influyeron en los procesos de ascenso a espacios de toma de decisión de algunas de las entrevistadas y cuáles las principales problemáticas que han enfrentado? Y finalmente ¿Qué significa o representa para las académicas reconocerse como parte de un pueblo indígena dentro del oficio académico?

En el primer apartado, hice un breve recorrido de la trayectoria académica de las entrevistadas, partiendo del supuesto que, una vez insertas en las IES, son las normas del campus académico las que dictan los ascensos y las transformaciones en su quehacer científico. Como lo señalé en varias ocasiones anteriores, la universidad sigue siendo una institución conservadora en cuanto a la conservación de sus estructuras de origen. Es una organización producto de complejos procesos históricos, operando en un sistema de valores; antes que como instituciones oficiales con roles y funciones definidas (Sánchez, 2009). Más aún, Moncayo y Zuluaga (2014) y Tomás y Guillamón (2009) argumentan que las instituciones universitarias no son pioneras en tener la mejor proporción posible de mujeres en altos cargos.

La exclusión femenina en puestos de poder se ha mantenido incluso más fuertemente que en otros campos laborales, por ejemplo, en el mundo empresarial. Por tanto, el profesorado numerario de las universidades públicas y los altos cargos representan cúpulas de poder eminentemente masculinas. Finalmente, para concluir el capítulo, abordé la relación género-profesión académica-etnicidad con el objetivo de explorar que significa que mujeres de diferentes pueblos étnicos estén en las aulas universitarias, si esto tiene alguna relevancia para sus familias y comunidades y finalmente si se produce un proceso de empoderamiento en este grupo de mujeres con altos grados académicos.



## 1. Las académicas en México

Recabar los datos históricos acerca de las académicas en México no es tarea fácil, ya que por mucho tiempo el género no fue una variable que se tomaba en consideración en los estudios sobre los académicos. Uno de los primeros y más importantes estudios al respecto en el país es el realizado por Gil, et al. (1994) quien se dio a la tarea de estudiar los y las académicas de México en su libro “Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos”. Sin duda, es uno de los primeros esfuerzos colectivos para establecer las características de la plantilla académica nacional. Nos permitió conocer cuál era la representación de las mujeres en el oficio académico antes y durante la expansión del SES en México. Hacia el año 1992, las mujeres representaban el 31.7% de la planta académica frente al 68.3% de académicos varones.

<b>Cuadro. 7 distribución de los académicos por sexo por periodo de incorporación, proporciones.</b>						
	Hasta 1959	1960-1969	1970-1985	1986-1992	No se sabe	Total
Masculino	76.9%	77.7%	69.5%	62.7%	62.6%	68.5%
Femenino	23.1%	22.3%	30.5%	37.3%	37.4%	31.4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente. Gil., et al. (1994)

Transcurriendo el tiempo, se aprecia un incremento en la participación de las mujeres en el cuerpo académico. Ese crecimiento es notable en mayor medida en la fase de expansión del SESM (1970-1985). No obstante, la tendencia a una mayor participación de las mujeres en la profesión académica continuó durante los subsecuentes periodos. Los autores recalcan que el incremento de las mujeres en el ámbito no se debió sólo a la expansión del sistema, ya que, aunque el grueso de los académicos y académicas se incorporaron en dicho periodo, durante la crisis (1986-1992), la proporción de incorporación de las mujeres a la academia fue superior a la de los hombres: “la variación entre los géneros se puede describir como un crecimiento, proporcional de la participación de la mujer en este periodo ocupacional” (Gil et al., 1994 :222).

Por ende, el crecimiento proporcional del género femenino estuvo en sintonía con modificaciones importantes en la estructura general del país, entre ellos el acceso de un mayor número de mujeres a las IES (con las credenciales exigidas para la profesión académica) y el incremento de la participación de las mujeres en la población

económicamente activa. Es decir, no hubo políticas específicas de género o una sensibilización dirigida a las IES para que las incorporen en sus plantillas, sino que fue un efecto reflejo de cambios sociales acumulados.

Hacia 1992, las mujeres académicas representaban el 31 por ciento de la plantilla en las universidades públicas, el 30 por ciento en los tecnológicos y el 35.6 por ciento en las universidades privadas. En cuanto a las áreas de conocimiento en las que se encontraban adscritas, el 33.4 por ciento de ellas estaba en Ciencias Sociales y Administrativas, seguida por Ciencias de la Salud (27.4 por ciento). En último lugar, laboraban en ingenierías y tecnológicas en donde se encontraban sólo el 13 por ciento del total.

Posterior al esfuerzo de Gil y colaboradores (1994), el estudio de mayor envergadura realizado es la investigación que comenzó a gestarse en el 2006 y que desembocó en la aplicación de la encuesta nacional “La reconfiguración de la profesión académica en México” (RPAM) (2007-2008). Dicho estudio formó parte de la investigación internacional *The Changing Academic Profession*. Fue coordinada por Jesús Galaz en colaboración con 100 académicos más, distribuidos en 32 IES a lo largo del país. Fue auspiciada por la Red de Investigadores sobre Académicos (RDISA) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). La información recabada por dicha encuesta ha permitido realizar estudios que ofrecen un panorama un tanto más actual sobre la profesión académica en el país y sobre la posición de las mujeres en ésta. Algunos de los estudios producto de esta investigación son Galaz y Gil (2009), Galaz, et al., (2012), Villaseñor et al., (2010) y Osorio y Marttel (2009).

<b>Cuadro 8. Información general profesión académica (Encuesta RAMP 2007-2008)</b>				
Tipo de contrato (N=1949; porcentajes)				
	Planta académica Total	Contrato T.C	Contrato M.T.	Otro tipo de contrato
Femenino	37.1	86.3	7.6	6.1
Masculino	72.9	91.9	5	2.3
Máximo grado de académico (N=1942; porcentajes)				
	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Postdoc
Femenino	20.4	54.4	21.3	3.9
Masculino	23.9	42.8	27.9	5.4
Nivel de SNI (N=359; porcentajes)				

	Candidato	Nivel I	Nivel II	Nivel III
Femenino	24	57	15	3.6
Masculino	15	56	18.5	10.1

Fuente: Osorio y Martell (2009)

Basados en la encuesta RAMP, Osorio y Martell (2009) muestran que el 86.3 por ciento de las encuestadas tenía un contrato de tiempo completo, frente al casi 92 por ciento de los varones. En cuanto al grado académico alcanzado, señalan que son más las mujeres que tienen grado de maestría que sus colegas hombres. En contraste, éstos las aventajan en los grados de doctorado y de posdoctorado. Del mismo modo, los varones tienen una mayor representación en los niveles II y III de Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

<b>Cuadro 9.</b>								
<b>Académicos por género y disciplina (N=1847; porcentajes)</b>								
	CS. Nat y Exactas	Cs. Salud	Cs. Agrop.	Ing. y Tec.	Cs. Soc.	Cs. Admvas.	Educ.	Human.
Mujeres	31	47.6	12.3	22.7	44.1	43.9	51.7	50
Hombres	69	52.2	87.7	77.3	55.9	56.1	48.3	50
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

<b>Académicos de TC por género y disciplina (N=1775; porcentajes)</b>									
	CS. Nat y Exactas	Cs. Salud	Cs. Agrop.	Ing. y Tec.	Cs. Soc.	Cs. Admvas.	Educ.	Human.	Total
Mujeres	15.1	17.9	1.2	13.2	21.5	11.9	12.6	6.6	100
Hombres	19.7	11	5.6	28.6	15.8	8.7	7.2	3.4	100

Fuente: Galaz, et.al. (2012) y Osorio y Martell (2009)

Por su parte, Galaz, et al., (2012) y Osorio y Martell (2009) identifican las áreas de conocimiento donde estaban ubicadas las académicas en el 2008. Al comparar los porcentajes entre el total de las académicas distribuidas en las diferentes IES, el cuadro muestra que el área con más mujeres es la de las Ciencias Sociales con el 21.5 por ciento, seguida por las Ciencias de la salud con 17.9 y Ciencias Naturales y Exactas. Humanidades tiene el menor porcentaje 6.6 por ciento. Sin embargo, cuando comparamos los porcentajes de mujeres en relación con los de los hombres, aparece que ciertas áreas siguen concentrando un mayor número de académicas. Por ejemplo, en Humanidades y Educación, las mujeres tienen un porcentaje similar al de los hombres (51.7 y 50 por ciento respectivamente). En cambio, en áreas como las Ciencias Agropecuarias e Ingenierías y

Tecnología, sus porcentajes de participación a la planta académica disciplinaria son de 12.3 y 22.7 por ciento, frente al 87.7 y 77.3 por ciento que ostentan los varones.

## 2. El techo de cristal

Para explicar el fenómeno de la exclusión de las mujeres de puestos directivos y de poder se ha hecho uso del término “techo de cristal”. Dicho término hace referencia a una superficie superior invisible en la carrera laboral de las mujeres que resulta difícil de traspasar, impidiendo que ellas sigan avanzando y ascendiendo profesionalmente. Remite, por lo tanto, a aquellos límites o barreras implícitos que impiden que las mujeres continúen *consolidando* su carrera laboral. En un principio, el concepto de *techo de cristal* fue utilizado para analizar la trayectoria laboral de mujeres que, contando con una carrera profesional y con un nivel de calificación alto en sus lugares de trabajo, en determinado momento de sus carreras, se topaban con un freno; todo esto, como resultado de una cultura patriarcal androcéntrica que deriva en una discriminación de género con la que se enfrentaban muchas mujeres en el ámbito laboral y que les obstaculizaba acceder a cargos de alta dirección (Duran e Ion, 2014).

Autores como Santos Guerra (2000) afirman que: “las mujeres tienen un *techo de cristal* sobre sus cabezas. Ven lo que existe por encima pero no pueden acceder. El mundo androcéntrico las excluye del trabajo y de la responsabilidad. A veces, ellas mismas hacen suyo el mecanismo de exclusión. No hay mayor opresión que aquella en la que el oprimido mete en su cabeza los esquemas del opresor” (Santos 2000 en Tomás y Guillamón, 2009:255). Sin embargo, la noción ha sido cuestionada por colegas como Moncayo y Zuluaga (2014) quienes en su investigación sobre las “Características de liderazgo de mujeres directivas de las Universidades acreditadas de Bogotá”, señalan que, infortunadamente, la metáfora del “techo de cristal” no se refiere al sujeto, sino que tiene un sentido claramente imperativo. De cierta forma, la figura literaria proyecta un entendimiento de la discriminación como una noción estática, pero desconoce varias de las barreras internas que han identificado las investigaciones sobre género y sobre prácticas organizacionales.

Sin dejar fuera el termino, proponen usar la metáfora de *firewall*, enfocada en la discriminación femenina aun cuando, en las estructuras, se reconozcan la democracia, el empoderamiento y la flexibilidad de las nuevas organizaciones (Bendl y Schmidt, 2010).

Firewall tiene dos significados. El primero corresponde a las paredes de seguridad utilizadas en caso de incendio para evitar la propagación del fuego en las estructuras. El segundo tiene una connotación informática: alude a un tipo de antivirus que depura la información antes de permitirle acceder al sistema. Firewall implica más “hacer” que “ser” y captura la noción de discriminación en un contexto actuado (Moncayo y Zuluaga, 2014). Dicha metáfora se asocia con una acción que permite o deniega el acceso, en un contexto de discriminación, sujeto a condiciones no solo contextuales sino también internas. Por tanto, a pesar de las barreras, algunas de las entrevistadas se sobrepusieron a ellas y destacaron en áreas racionalmente masculinas o se posicionaron en puestos de gestión o de poder.

### 2.1. Barreras de acceso a puestos de toma de decisión

Diversos estudios han versado sobre, por un lado, las barreras o dificultades que enfrentan las académicas para acceder a altos cargos, y por otro, sobre los factores que hacen posible que superen dichas barreras. Por tanto, la literatura sobre el tema ha descrito las diferentes barreras que enfrentan las mujeres para ocupar puestos altos. Autores como Tomás y Guillamón (2009) o Moncayo y Zuluaga (2014) clasifican las barreras en Internas y externas.

Tomás y Guillamón (2009) consideran que las barreras externas para el desarrollo de la mujer en la universidad se relacionan con el predominio de una red de significados masculinos que cristaliza en una serie de normas y de estructuras que privilegian un modelo masculino de desarrollo profesional. Esta es la barrera externa más común y provoca el conflicto de papeles que experimentan las mujeres para compatibilizar, simultáneamente, las demandas globales que plantean la familia y la universidad, y, más específicamente, para organizar la confluencia en el tiempo de los ciclos familiares y de los profesionales. Por su parte, Moncayo y Zuluaga (2014) añaden que estas barreras son des-estímulos directos o indirectos debido al sexo, más comúnmente llamados “discriminación”. Son, por ejemplo: la falta de mentorazgo y de apoyo a las mujeres, la abierta obstaculización del ascenso por parte de otros miembros, el hostigamiento y el quórum laboral femenino, las diferencias salariales de género y la ausencia de modelos femeninos de liderazgo, entre otros.

Por otro lado, están las barreras internas, Tomás y Guillamón (2009) señalan que son las conductas y las actitudes femeninas las que dificultan el acceso a cargos de gestión y al ejercicio del liderazgo. Dichas barreras estriban en los valores que transmiten los procesos de socialización, diferentes para niñas y niños. Se podría hablar al respecto del «síndrome del camaleón», por el cual bastantes mujeres –y pocos hombres– intentan adaptarse a cualquier situación incluso aunque cuando, para ello, tengan que perder la conciencia de la propia identidad, mostrando síntomas de sobre-adaptación para agradar o hacerse aceptar. Por su parte, Moncayo y Zuluaga (2014) argumentan que estas barreras se encuentran arraigadas en la esfera cultural y conceden pocas oportunidades de cambio a los individuos. No obstante, los obstáculos autoimpuestos no se refieren a una acción necesariamente premeditada. Por el contrario, en muchas ocasiones, ocurren de manera casi tan natural que ni siquiera se perciben. Es decir, la complejidad de la exclusión femenina es un fenómeno que actúa en doble vía, en donde el acceso de las mujeres a cargos de poder en las IES es restringido por las estructuras externas instituidas y, a su vez, auto-saboteado por criterios personales.

## 2.2. Factores que propician el acceso a puestos de toma de decisión

Frente a las barreras que detectan las autoras, por otro lado, encontramos factores que ayudan o propician que las académicas quebranten las barreras mencionadas y estén en condiciones de ejercer ciertos cargos. Autoras como García (2003), Fernández y Sequeira (2015) y Duran e Ion (2014) identifican varios de ellos, que han ayudado a que un reducido grupo de mujeres alcance puestos medios o altos dentro de las IES. Duran e Ion (2014) en su investigación sobre académicas exitosas en una universidad española, establecen que intervienen factores institucionales, grupales e individuales en dicho éxito.

Los factores institucionales se refieren a la existencia de otros grupos de investigación con los que competir; la convergencia temática entre la investigación y la docencia, la dirección de trabajos de investigación y el soporte económico de órganos estatales y europeos. Entre los factores grupales, aparecen el equilibrio entre trabajo individual y grupal, la formación como fruto del intercambio entre miembros del equipo de trabajo, la participación en equipo en proyectos competitivos y un estilo de liderazgo basado en la mediación y la delegación. Finalmente, los factores individuales para el éxito en la carrera académica son «el amor por el saber» de quien investiga, su procedencia sociocultural, las estancias de investigación en el extranjero; la perseverancia y la

tenacidad, el apoyo de la familia, el respeto a los tiempos biológicos y la relación con un mentor o mentora.

Por su parte, García (2003) realizó una investigación sobre las carreras de las académicas que ocupan puestos ejecutivos en la Universidad de Guadalajara, México. En sus hallazgos, reconoce la existencia de dos tipos de características en el nombramiento de puestos altos. Las separa en a) la experiencia profesional, y b) la dinámica clientelar. Para el reducido grupo de mujeres académicas en los puestos altos que examina, la experiencia profesional es un elemento clave en sus historias laborales, sobre todo, porque se trata de puestos ejecutivos con una gran carga de trabajo administrativo. Ya se ha dicho, en otros estudios, que ciertos puestos administrativos altos tienden a feminizarse debido a las reestructuraciones que sufren las organizaciones y a la excesiva carga burocrática que tienen tales puestos, sin poder real en la toma de decisiones.

Otro aspecto de suma importancia es la dinámica clientelar ante un sistema de autoridad masculina. Las entrevistadas establecen seis características en el patrón clientelar de ascenso hacia puestos altos: 1. *Oportunidad*, 2. *Recomendación*, 3. *Simpatía*, 4. *Habilidad*, 5. *Intercambio* y 6. *Lealtad*. En síntesis, la *oportunidad* consiste en *estar en el momento adecuado, en el lugar adecuado*, es decir, conseguir la ocasión. La *recomendación* se obtiene por medio de los actores que toman las decisiones o de alguien con poder en la jerarquía de ejecutivos universitarios. Contar con la *simpatía* de los actores políticos universitarios es otro elemento importante, ligada a lo anterior. Otro elemento, más individual, consiste en la *habilidad* para seguir el juego político. Finalmente, los *intercambios*, son los acercamientos, concesiones recíprocas que deben concretizarse en un compromiso de *lealtad* con la gente (García, 2003:70).

Otro estudio relevante es el realizado por Fernández y Sequeira (2015) quienes entrevistaron a 19 académicas de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) que llegaron a ocupar, por primera vez, un puesto de decisión. En dicha investigación, encontraron al menos cinco factores que favorecieron el que estas mujeres accedieran a los puestos dentro de la universidad. Primero, la mayoría de ellas llegó a ocupar un puesto de decisión, no por iniciativa propia sino por proposiciones de terceras personas en sus espacios laborales. El segundo factor tuvo que ver con el hecho de que las mujeres llegaron a ese espacio a través de una "*fórmula*" entre sexos, hombre-mujer. Un tercer factor estuvo relacionado con el hecho de haber justificado previamente su candidatura ante los ojos de

sus colegas. Un cuarto aspecto que facilitó el acceso a los puestos de decisión fue el poco interés por desempeñar trabajos administrativos, propios de estos cargos, por parte del personal académico. En quinto lugar, estuvo el apoyo familiar que recibieron a la hora de asumir los puestos para redistribuir las labores domésticas.

### 3. Ascenso de categorías y/o puesto académico

Las trayectorias de permanencia y de ascenso a diferentes categorías o puestos dentro de la academia fueron diferentes —en tiempo y modalidad— entre las académicas de las dos universidades. La obtención de grados académicos y los años que han laborado han funcionado como elementos definitorios para el ascenso en sus categorías. Al ser la academia una de las estructuras más importantes en cuanto a la creación y difusión del conocimiento, la obtención de grados y la constante profesionalización fungieron en tanto elementos indispensables en la formación profesional de las académicas.

Cuadro 10. Datos de académicas de la UADY					
Clave	Edad actual	Años laborando	Grado de ingresó	Puesto actual	Grado actual
12Y73P	73	36	L s/t	Prof. Inv. Titular C.	L
14Y58P	58	31	L s/t	Prof. de Carrera Asociado D de T/C	D
10Y54P	54	20	L	Prof. Inv. Titular C.	M
11Y53P	53	29	L s/t	Prof. de Carrera Asociado A de T/C	M
8Y41S	41	14	L	Prof. de Carrera Asociado A de T/C	M
9Y40S	40	12	M	Prof. I Titular A de T/C	D (en curso)
7Y38S	38	14	M s/t	Coord. Lic. en Edu. Prof. de Carrera Asociado A de T/C	M
13Y28P	28	5	L	Prof. De asignatura	L

Fuente: elaboración propia

Las académicas de la UADY tienen una experiencia laboral en la universidad que oscila de los 4 a los 36 años de antigüedad. Un par de ellas ya está en posibilidad de jubilarse. En cuanto a los cambios en los grados académicos, el cuadro anterior indica que, actualmente, cuatro de las académicas que ingresaron con estudios de licenciatura están ahora graduadas de maestría y de doctorado. Como dicen Galaz, et.al. (2012), la profesión académica mexicana se está volviendo más profesional en términos de formación (máximo grado de estudios) (Galaz, et. al, 2012). No obstante, dos más continúan teniendo



exclusivamente el grado de licenciatura: paradójicamente, son las académicas de mayor y menor edad. Sin embargo, los puestos que ostentan son radicalmente distintos: una alcanzó el más alto del escalafón académico de la UADY y otra está sujeta a una contratación por asignatura.

A diferencia de las académicas de la UADY, las entrevistadas que laboran en la UVI tienen un rango de edad más homogéneo que oscila entre los 26 y 37 años. Al ser la UVI originalmente un departamento de la UV y una instancia de reciente creación, la antigüedad laboral de las entrevistadas apenas rebasa los diez años. Dos de ellas se incorporaron desde la fase de diseño del proyecto de dicha universidad, es decir, desde el 2005. Una más lleva seis años laborando y las otras tres, menos de tres años. Por su parte, los estudios académicos con los que ingresaron fueron de licenciatura y de maestría. Como podemos observarlo en el cuadro siguiente, el cambio de grado de las académicas con licenciatura es de una con estudios de doctorado, pero sin titulación; otra más tiene el grado de maestría, y la más joven de ellas continua con el mismo nivel académico que tenía cuando ingresó a la institución. Por otro lado, de las tres que ingresaron con el grado de maestría, actualmente una tiene estudios de doctorado, pero aún sin el grado académico.

<b>Cuadro11. Datos de académicas de la UVI</b>					
Clave	Edad	Años laborando	Grado de ingresó	Puesto actual	Grado actual
4V37P	37	10	L	Responsable del área de estadística y de transparencia	M
6V35P	35	1	M	Profesora de asignatura	M
3V34P	34	10	L	Coord. del Área de Normalización Lingüística	D s/t
1V31P	31	6	M	Coord. Regional de la Sede	D s/t
2V28N	28	2	M	Coord. Regional de la Sede Totonacapan	M
5V26P	26	3	L s/t	Profesora de asignatura	L

Fuente: elaboración propia

Podemos anotar varias discrepancias entre las académicas entrevistadas en ambas universidades: por ejemplo, la edad actual y los años de antigüedad laborando en la UADY o en la UVI difieren notablemente. Al ser las mujeres de la UADY de mayor edad, también tienen una carrera profesional más larga. A excepción de dos de ellas, todas obtuvieron un grado más en comparación con el que tenían al entrar a laborar, es decir las licenciadas

obtuvieron grado de maestría y algunas incluso escalaron su grado, de maestría a doctorado. Sin embargo, también tienen algunos comportamientos o estrategias similares: por ejemplo, las dos académicas más jóvenes de ambas universidades estaban en planes de dejar de dar clases y de realizar los trámites para postular a la maestría en el transcurso del año, con la finalidad de seguir formándose y obtener los grados necesarios para, en un futuro, obtener contratos con mayor estabilidad.

Bourdieu (2008) señala que la acumulación del capital universitario se afirma con el tiempo (lo cual se constata en el hecho de que el capital detentado se encuentre estrechamente ligado a la edad). La estructura del campo se manifiesta en los agentes bajo la forma de una carrera real, por la que se mide objetivamente todas las otras trayectorias. Por tanto, las posiciones de poder están jerarquizadas y separadas por tiempo. La reproducción de la jerarquía supone el mantenimiento de las distancias, es decir, del orden de las sucesiones (Bourdieu,2008:118). El siguiente cuadro muestra los principales cambios laborales de las académicas que han sido advertidos, desde su ingreso hasta la actualidad.

Conocer cómo las académicas indígenas de la UADY han desarrollado sus recorridos ayuda a mirar sus procesos de cambio de categorías a lo largo de su trayectoria ya que, a excepción de la académica que es profesora de asignatura, todas las demás han tenido cambios en sus estatus laborales, los cuales han dependido básicamente de sus grados académicos y de su producción. Como lo vemos en el cuadro siguiente, los principales cambios de categorías de las académicas indígenas que laboran en la Universidad Autónoma de Yucatán estuvieron vinculados con el acceso a un estatuto de profesoras con base y con estabilidad laborales.

En este sentido todo apunta a que es el sujeto el que aparentemente hace (crea con su trabajo) el currículum, cuando en realidad es casi seguro que, dado el sentido, la orientación e, incluso, su funcionalidad es el documento el que crea lo que el sujeto es. Si esto lo ponemos en el contexto académico y lo relacionamos con la actividad de “ser” profesor de universidad, donde se reparte el tiempo en partes desiguales entre la docencia, la investigación, el aparato burocrático y la charla intrascendente con los compañeros, se puede comprender que una

carrera académica es más el saber estar, que el saber hacer... (Anta: 2012).

Así, las académicas fueron trazando sus trayectorias en referencia a las exigencias propias del campo académico que les exigía ciertas credenciales, a sus intereses personales por seguirse formando o postergarlo y, como lo veremos más adelante, a sus posibilidades en cuanto a tiempo para cumplir con los roles familiares de género y con los académicos. El saber estar y/o mantenerse dentro de la academia implicó el uso de estrategias según sus tiempos posibilidades y deseos profesionales.

Cuadro 12. Asenso a categorías y/o puestos académicos UADY			
Clave	1	2	3
7Y38S	2002—2010 Prof. de Carrera Asociado A de T/C	X	2011Coord. Lic. en Edu. Prof. de Carrera Asociado A de T/C
8Y41S	2002 Prof. de Carrera Asociado A de T/C	X	Prof. de Carrera Asociado A de T/C
9Y40S	2003 Prof. de carrera asociado A T/C	2005 Prof. De Carrera Asociado B de T/C	2009 Prof. De Carrera Titular A de T/C
10Y54P	1995—2000 Ayudante de investigación	2001—2007 Prof. de Carrera asociada B de T/C	(2007) Prof. De Carrera Titular C.
11Y53P	1986—1999 Téc. Académico Asociado	2000—2011 Prof. de Carrera Asociado C de T/C	2012 Prof. de Carrera Titular B de T/C
12Y73P	1979—2005 Prof. De Carrera Asociado A de T/c	2005 Prof. De Carrera Asociado C de T/C	(2005) Prof. De Carrera Titular C. de T/C
13Y28P	2010 Prof. De asignatura	x	Prof. De asignatura
14Y58P	1984—2000 Prof. De Carrera Asociada A de T/C	x	Prof. de Carrera Asociado D de T/C

Fuente: elaboración propia

El cuadro anterior revela que cinco de las académicas ingresaron a laborar en la institución como profesor de carrera asociado. Tres de ellas tardaron 8, 7 y 25 años para cambiar de categoría de profesor de carrera asociado a profesor de carrera titular. Dos más, con 31 y 14 años laborando, siguen manteniéndose en la misma categoría de profesor asociado. El recorrido de la académica del área de la salud, quien ahora tiene la categoría de titular, indica que ella pasó cinco años como ayudante de investigación, siete como profesora asociada antes de conseguir la categoría de titular. El cambio de categorías dependió en gran medida de los grados académicos de las entrevistadas, como lo recalca el siguiente párrafo.

Yo entré como profesor de carrera asociado A que es, en cuanto a profesores de tiempo completo, es la categoría el nivel más bajo, profesor asociado A. Estuve ahí dos años, a los dos años que yo llegué salió a concurso mi plaza, porque la directora de la facultad en ese entonces nos decía: “para que puedas concursar en las plazas debes de tener el grado de maestría, de otra manera es muy difícil te tomen en cuenta para cuando haya plazas”; entonces cuando yo entré a trabajar a la facultad, en el transcurso de ese año, yo ya precisamente estaba terminado mi tesis, me gradué y obtuve la maestría y entonces cuando ella decidió hacer plazas, yo y otro compañero nada más éramos los que tenían la maestría completa, entonces por eso la plaza salió a concurso a los dos años. Cuando se concursó mi plaza, con base a que yo ya tenía un poquito más de trayectoria esos dos años salió a concurso como profesor asociado B, porque esa era el nivel que yo podía cubrir con los dos años que tenía: salió a concurso, concursé, eso fue en el año 2005, estuve dos años en periodo de estabilidad porque así lo establece el reglamento y después de esos dos años, entonces ya mi directora pidió la definitiva en mi plaza. Después de esos, yo empecé a, bueno obviamente mi trabajo ayudó, ya había aumentado, ya tenía más clases, ya me había involucrado en otro tipo de proyectos y demás y empecé a promoverme, dejarme ver, después, creo que a los dos años o al año siguiente de mi promoción, llegué a Profesor Asociado C (9Y40S).

Una situación compartida por al menos cinco de las académicas fue la condicionante de tener el grado de maestría para concursar por las plazas. Este requisito es evidente para las académicas de la licenciatura en educación y para la del área de la salud. Sus relatos dan cuenta de que los estudios de maestría eran indispensables, no así el título de ésta. Recordando que la condición lingüística no fue de importancia para las académicas del área de educación, para ellas, las credenciales con las que contaban fueron su principal capital para ingresar a la UADY. De igual manera, para la académica del área de la salud, la maestría fue un requisito indispensable para concursar por la plaza, ya que, si bien el hecho de hablar maya, le facilitó el ingreso como ayudante, la formación académica fue exigida para alcanzar otro tipo de contratación en la UADY, por lo que la subsecuente adquisición

de grados académicos fue necesaria.

En resumen, no será lo mismo hallarse súbitamente, y sin pensarlo, en condiciones de iniciar una carrera académica como en los tiempos de la expansión no regulada (1970 a 1990), sino que va creciendo, en el imaginario de lo posible y deseable para un sector de la población estudiantil, hacer del oficio académico una opción de vida. En un caso *la oportunidad llegó al sujeto* («¿Quieres dar unas clases en cursos iniciales, a pesar de estar apenas al final de la licenciatura?») y ahora es el sujeto el que busca la oportunidad. Por ejemplo, en 1980, había más plazas académicas que egresados; ahora, como las plazas son uno de los bienes más escasos en la universidad mexicana, por cada puesto de trabajo los aspirantes se multiplican y arriban con credenciales y experiencias formativas incomparables a las de 29 años antes (Galaz y Gil, 2012:176).

Las diferentes trayectorias de las académicas de la UADY ilustran justamente la cita antes mencionada, en cuanto a las formas en que las académicas ingresaron, las credenciales solicitadas con el paso del tiempo y la dificultad para obtener una plaza (indudable para la académica de menor edad y con el grado de licenciatura). Sin embargo, también nos percatamos que ellas han organizado y negociado sus tiempos para seguir formándose, según sus necesidades o deseos hacia su vida profesional.

Cuadro 13. Área de conocimiento e IES <sup>50</sup> de formación de las academias de la UADY				
Nombre	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Investigación étnica
7Y38S	UADY Psicología	IEPCyH.A.C Desarrollo Organizacional.	X	no
8Y41S	UADY Educación	IIUCR Psicoterapia Humanista	x	no
9Y40S	UADY Educación	UADY Educación Superior	UGR Inv. Educativa	no

<sup>50</sup> Instituto de Estudios de posgrado en Ciencias y Humanidades A.C. (IEPCyH.A.C)  
 Instituto Universitario Carl Rogers (IUCR)  
 Colegio De Posgraduados (COLPOS)  
 Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH)  
 Universidad de Granada (UGR)  
 Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)

10Y54P	UADY Medica cirujana	UADY Antropología social	X	si
11Y53P	UADY Matemáticas	COLPOS Estadísticas	X	no
12Y73P	UADY Antropología	X	X	si
13Y28P	UADY Comunicación	X	X	si
14Y58P	AUDY Antropología	ENAH Antropología	UAM Antropología	si

Fuente: elaboración propia.

El cuadro anterior muestra que cinco de las académicas indígenas de la UADY aumentaron su grado de escolaridad en el transcurso de su labor como académicas de dicha institución. Ese proceso formativo lo describen las entrevistadas como el resultado de una decisión en que intervinieron sus intereses por seguirse formando, por investigar un tema, y a la par, por conseguir el grado que la UADY les exigía en este momento para avanzar en el escalafón. Todas ellas hicieron una pausa en su labor docente para continuar formándose en instituciones del país, y sólo una de ellas en el extranjero. La fuerte endogamia en cuanto a la universidad de formación en la licenciatura se diluye en los posgrados, ya que la mayoría de ellas eligieron IES diferentes a su alma máter y residieron en otros lugares para cursar sus estudios de posgrado.

Ya después de casi 15 años se me empieza a dar la motivación de “quiero estudiar una maestría” porque estaba yo en la parte administrativa y pues yo quería promoverme pero ahí uno se estanca, entonces solicite que iba hacer mi maestría pero me decía que no se justificaba porque el tipo de trabajo, pero afortunadamente con quien comencé a trabajar saliendo de la carrera ya es director de la facultad entonces como mi interés era estudiar la maestría entonces hablé con él para hacer mi cambio...yo nunca en aquel entonces estuve en la facultad aunque perteneciera yo a la facultad físicamente no estaba entonces mi interés de estudiar una maestría solicito que ya no se me renueve, se corta y a partir de eso empiezo a trabajar en la facultad de matemáticas ya tenía yo 15 años trabajando en la parte administrativa cuando me paso a la facultad como técnica académica y yo le había dicho al director que mi intención era hacer una maestría y como teníamos buena relación me dijo está bien, hice un año allá y después me fui a estudiar la maestría de estadística en

el COLPOS... (11Y53P).

En general, las académicas siguieron cursando sus estudios de posgrado en la misma área que en licenciatura, a excepción de la médica cirujana quien realizó su maestría en antropología, motivada para complementar su formación y así hacer investigación en salud, adquiriendo herramientas de otras áreas disciplinarias. Las IES donde las académicas realizaron sus estudios de posgrado fueron en su mayoría universidades autónomas (más de la mitad de los casos). En menor medida, fueron centros de investigación, universidades privadas y sólo en una ocasión, una universidad en el extranjero.

Por su parte el ascenso a puestos de mayor rango entre las academias de la UVI se gesta de diferente forma que en el caso de las académicas de la UADY, por la propia naturaleza y juventud de la institución. Los diferentes puestos a los que han ido ascendiendo las académicas difieren entre aquellas que se integraron desde el inicio del proyecto y las que se integraron cuando éste ya estaba en marcha. Las primeras tuvieron como puestos inaugurales los de profesora de asignatura de la UV y de administrativa de la misma universidad. Actualmente, ostentan los cargos de Coordinadora de los centros de auto acceso y de responsable del área de estadística y de transparencia. Dichas académicas están en las oficinas centrales de la UVI y tienen que desplazarse a las diferentes sedes cuando imparten cursos o en los momentos en los que se requiere abrir cursos.

<b>Cuadro 14. Categorías y/o puestos académicos UVI</b>			
<b>Clave</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
1V31P	2009-2010 Prof. Asignatura	2013-2014 Responsable Área de Vinculación	2015 coord. Regional de Sede
2V28N	08/2013-10/2013 Gestora académica	X	2013 coord. Regional de Sede
3V34P	2004-2005 Profesora de asignatura UV	2006-2012 Miembro del Dpto. de lenguas	2012 coord. de los Centros de Auto acceso
4V37P	2002-2005 Aux. Téc. en el Depto. de informática UV	2005-2010 Aux. Téc. en el área de edición de antologías	2010 responsable del área de estadística y de transparencia
5V26P	2012 Prof. Asignatura	X	Profesora de asignatura
6V35P	2014 Prof. Asignatura	X	Profesora de asignatura

Fuente: elaboración propia

No obstante, el cambio de puestos para las dos académicas que son actualmente coordinadoras de sedes fue menos notable, ya que ocuparon dichos cargos en un tiempo relativamente corto. Una de ellas sólo estuvo un par de meses como gestora académica: su siguiente puesto fue Coordinadora. De igual manera, la otra académica que se reincorporó a dar clases a la UVI estuvo alrededor de un año como gestora académica para posteriormente volverse la coordinadora de una de las sedes de la universidad intercultural.

Entonces yo cuando regresé mi objetivo era trabajar en la UVI; yo quería dar clases en la UVI y cuando vuelvo me dan la oportunidad de trabajar en la UVI pero como gestora académica que es como la Secretaria en la DUVI y aquí en Espinal y como apenas me estaba adaptando yo llegué en Marzo y ya en Junio yo les dije que sí aceptaba...y me vine el 5 de agosto ya para Espinal y ya estuve en ese puesto del 5 de agosto al primero de octubre: ya como gestora, hice mi cambio de dirección cuando yo entré estaba [antiguo coordinador] y este en septiembre le dan la dirección al nuevo coordinador, y es quien me ofrece la coordinación y en octubre es cuando cambió de gestora a coordinadora a coordinadora de toda la sede. Yo llevaba muy poco tiempo y este, yo no lo conocía (al nuevo coordinador), yo lo conocía por sus libros y todo el trabajo que había hecho en la UVI, pero no personalmente. Entonces, cuando él me llama, me pide, pues me dice que le daba gusto que yo regresara y que en su plan de trabajo estaba incorporar a egresados y que me pedía a mí que lo ayudara en la coordinación porque también iba a integrar otro egresado de la sede a un puesto que se creó que es el gestor de vinculación y este, pues eso, me pidió apoyo...(2V28N).

Los cambios laborales que se suscitaron con las dos académicas que pasaron en un tiempo relativamente corto en funciones académicas antes de desempeñarse como coordinadoras de sede, tiene a mi parecer dos causas: primero, que ambas tenían las credenciales necesarias para ocupar dichos puestos (una venía regresando de la maestría en el extranjero y la otra estaba concluyendo estudios de doctorado) y a que había una política de la propia institución para incorporar como personal a egresados de las primeras generaciones de la UVI y a personal perteneciente a los pueblos originarios. Ilustra lo que dice Bourdieu (2008) de que, en el campo universitario, los agentes pueden sacar provecho



de los principios de jerarquización y del débil grado de objetivación del capital simbólico para modificar su posición en ese espacio.

Cuadro 15. Área de conocimiento e IES <sup>51</sup> de formación de las academias de la UVI				
Nombre	Área Lic.	Área Mtria.	Área de Doc.	Investigación étnica
1V31P	UAT Ciencias de la Edu.	COLSAN Historia	UV Historia	Si
2V28N	UVI Gestión Intercultural.	PUC Comunicación social	x	Si
3V34P	UV Lengua Inglesa	UV Edu. Intercultural	UV C. del Lenguaje	Si
4V37P	UV Estadística e informática	UV Gestión de Calidad	x	Si
5V26P	ANGLO Idiomas	X	x	Si
6V35P	ENSQ Normalista	IBERO Estrategias en Edu. básica	x	Si

Fuente: elaboración propia

Como lo han indicado los cuadros, la formación de las académicas indígenas de la UVI ha sido una constante, ya fuera mientras laboraban en la intercultural, o al hacer una pausa en sus labores para continuar formándose. Las dos académicas que ingresaron en el momento en el que se gestaba el proyecto de la UVI fueron obteniendo sus grados de maestría y/o de doctorado mientras laboraban. Más aun, fue la misma institución la que propició que buscarán obtener mayores grados académicos:

Sí, fue en la UVI: es un antecedente que tiene de un posgrado fue en el que yo me formé es una maestría profesionalizada justamente se pensó para nosotros porque se quería profesionalizar con este toque intercultural y entonces yo me inicié en la maestría, dos años de estudios y un año me tomé para ir haciendo la tesis y que pasara a revisiones y que otra vez a corregir y otra vez a defender la tesis de la maestría en

<sup>51</sup> Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)  
 Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)  
 Universidad Veracruzana (UV)  
 Instituto de Estudios Superiores Anglo Mexicano (ANGLO)  
 Escuela Normal del Estado de Querétaro (ENSQ)  
 El Colegio de San Luis (COLSAN)  
 Universidad Católica de Chile (PUC)  
 Universidad Iberoamericana de Puebla (IBERO)

educación intercultural. Yo lo enfoque más a una propuesta didáctica del (1:11) como el zoque popoluca que se habla en la Santa Martha como lengua dos en la UVI... entonces eso me interesaba mucho recuperar esa experiencia y tiene ese sentido mi tesis un aspecto monográfico de lo que ha sido la UVI, del perfil que tiene como docente, como toda esa parte...(3V34P).

Es de igual importancia recordar que dos académicas cursaron sus estudios de maestría beneficiadas por la beca del IFP, lo cual les permitió formarse, una en una IES privada y la otra en una IES del extranjero. Sin duda, estas académicas pertenecen a una generación de profesionistas indígenas que han encontrado nuevos, pero aún escasos, espacios en programas e instituciones destinados a la población indígena o con políticas de inclusión.

#### **4. Académicas de la UADY en puestos de toma de decisión**

Otro subgrupo de las entrevistadas lo conforma aquellas que están en algún puesto de toma de decisión: dos de ellas pertenecen a las Universidad Autónoma de Yucatán y dos a la Universidad Veracruzana Intercultural. Los puestos que ocupan esas académicas son coordinadoras de sede. Las de la UADY son coordinadoras de la licenciatura en educación y jefa de laboratorio y de un Cuerpo académico en un instituto de investigación. Eso es interesante porque si bien la incorporación de las mujeres a las IES, primero como estudiantes y posteriormente como academias. ha ido en aumento, no existe una tendencia equivalente en su incorporación a cargos de poder y a puesto importantes en el gobierno institucional de las IES.

Siguiendo las lecturas, indagamos con las dos académicas de la UADY cómo fueron sus recorridos y cuáles factores influyeron en su promoción a puestos de poder. Una de ellas es coordinadora de la licenciatura en educación y otra más es jefa de laboratorio y responsable del cuerpo académico de un instituto de investigación. En contraste con la naciente universidad intercultural, según el trabajo “Hombres y Mujeres en la Universidad Autónoma de Yucatán. Un Análisis Descriptivo con Perspectiva de Género” coordinado por Paredes (2013), en la institución, laboran un total de 1,390 académicos. De éstos, el 62.01% son hombres y 37.99% mujeres: la brecha existente entre ambos sexos es de 24.03 puntos porcentuales, a favor de los varones. Las cifras sobre quienes ocupan los cargos directivos indican igualmente un predominio de la población masculina. Por ejemplo, en los puestos

de dirección y en las secretarías administrativas, las brechas existentes son de 25 puntos porcentuales a favor de los varones. Igualmente, para las direcciones de posgrado y de investigación, la brecha es de 33.33 por ciento<sup>52</sup>.

Las dos académicas entrevistadas que ocupan un puesto medio están en dos áreas de conocimiento diferentes: una de ellas trabaja en la Facultad de educación y la otra en la Unidad Biomédicas del Centro de Investigaciones Regionales Dr. Hideyo Noguchi. En esas dos áreas de conocimiento distintas, los puestos de dirección se distribuyen, igualmente, de manera distinta.

<b>Cuadro 16. Distribución por sexo y tipo de nombramiento de los puestos directivos Depto. De Edu. UADY periodo 2011</b>		
	Hombres	Mujeres
Dirección	0	1
Sec. Académica	0	1
Sec. Administrativa	1	1
UPI	0	1
Coordinadores	1	6
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>10</b>

Fuente: Paredes (2013)

En la licenciatura en Educación, la paridad en el número de académicos hombres y mujeres es cercana, siendo solo dos puntos porcentuales más en favor de las mujeres. Los puestos directivos de la Facultad de Educación, asimismo, son significativamente ocupados por las mujeres, como lo revela la siguiente tabla. Es en uno de los puestos de coordinación donde una de las académicas entrevistadas se desempeña actualmente. Como sabemos, el área de conocimiento referida remite a espacios feminizados: los datos para áreas como las ingenierías difieren mucho de los presentados en el siguiente cuadro.

#### 4.1. Ascenso al puesto

Interrogamos a las académicas entrevistadas sobre los factores que influyeron en la decisión de atribuirles esos puestos, así como las principales problemáticas que han

<sup>52</sup> Es de resaltar que, en los casos de las facultades de Matemáticas e Ingeniería Química, en las que predominan los hombres tanto en matrícula como personal académico, se encuentran dirigidas por mujeres. Por otro lado, hay facultades como Medicina, Medicina Veterinaria y Zootecnia, y Contaduría y Administración que, después de más de 40 años de su fundación, no han tenido ninguna directora. Este mismo caso se presenta en la Facultad de Enfermería, en donde no ha habido ningún hombre en su dirección (Paredes, 2013:33).

enfrentado en dichos espacios. En el área de Educación, la académica enfatizó que no era un puesto que estuviera en disputa. Por la carga de trabajo que representa, muchas de las otras académicas no estaban interesadas en asumirlo.

Ya en el 2011 pues el Coordinador ya llevaba diez años en la coordinación y él dijo: “pues ya le toca a otro”. Al primero que le preguntaron pues dijo que no, que tenía otros proyectos profesionales. Le preguntan a otra, esta otra dice que no porque tiene pensado el doctorado. Le preguntan a otra, esta otra dice también que no, por cuestiones personales. Yo fui la cuarta a la que le preguntaron... Me preguntan a mí y estoy tratando de buscar una razón para no aceptar. Me lo está preguntando la directora, y estoy pensando: “realmente metas profesionales si tengo. Quiero estudiar un doctorado, pero eso no es impedimento para el puesto; ¿cuestiones personales? Tengo un mundo de cuestiones personales, pero eso no es un impedimento para el puesto, ¡Entonces argumentos que yo me ponía, mi misma cabeza” pum! Decía: no es válido, no es válido, no es válido. Al final quedo el argumento de pues si este cañón, yo psicóloga rodeada de licenciados en educación. El único argumento que quedaba era el temor (7Y38S).

El fragmento de entrevista anterior indica que el puesto de coordinación no era de mucho interés para los y las académicas. La entrevistada fue la cuarta candidata a quien le ofrecieron la coordinación, y quien, después de valorar lo que ello implicaba, aceptó. Dos cosas le eran relevantes para no aceptar. Primero, que ella no es licenciada con una formación en el área de educación. Segundo, no veía una remuneración económica que ameritara todo el trabajo que conlleva ser coordinadora, lo cual le hacía poco motivante aceptar el cargo sin compensación aparente. Finalmente, comenta que aceptó el puesto como forma de adquirir nuevos aprendizajes y de enfrentar una nueva etapa de formación profesional.

La otra académica de la UADY está ubicada en un centro de investigación en ciencias biológicas, una dependencia con actividades de investigación de alto nivel, que está compuesta por ocho cuerpos académicos. el 58.5% de los 84 académicos que los conforman son hombres y el 41.5% mujeres. A diferencia del área de educación, el porcentaje de académicas es inferior al de los varones. Como en otras áreas, la presencia

de las mujeres en los puestos directivos es significativamente menor, como podemos ver en la siguiente tabla. Los puestos con mayor jerarquía como lo son la dirección, la coordinación académica y la administrativa están ocupados por hombres. En consecuencia, las académicas con algún tipo de puesto de toma de decisión están ubicadas sólo como jefas de departamento, nivel en donde ocupan el 36% de cargos.

<b>Cuadro 17. Configuración por sexo del personal directivo Centro de Investigaciones Regionales Dr. Hideyo Noguchi periodo 2011</b>		
<b>Categoría</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>
Dirección	0	1
Coordinación académica	0	1
Coordinación administrativa	0	1
Jefes de laboratorios	7	11

Fuentes: Paredes (2013)

La académica narra cómo fue elegida primero como responsable del cuerpo académico, ya que, en el proceso de constitución de los cuerpos académicos, fue electa por los y las académicas de la línea de investigación para presidir el cuerpo que se estaba conformando. Las principales actividades que realizó en dicho puesto consistieron en trabajar con los integrantes del cuerpo para lograr pasar del estado en consolidación al estado de consolidado, ya que, después de su primera evaluación, el cuerpo siguió con el mismo estatus de en consolidación.

En mi caso creo que no me ha tocado sentirlo así, sí se de personas que por ser mujer sino les hacen mucho caso, aquí un poquito lo que ha pasado es diferente, el que estaba como responsable de laboratorio es una persona que le gusta trabajar más individual, y como que no. Como responsable de laboratorio le pedían información y nosotros teníamos que ver cómo hacerla o me la pedían a mi como presidenta del cuerpo académico, porque somos un mismo laboratorio un mismo cuerpo académico, en cambio hay otros cuerpos académicos en donde son dos o tres laboratorios que conforman un solo cuerpo académico, en nuestro caso es el laboratorio de medicina social el mismo que conforma el cuerpo académico, entonces ahí yo prácticamente hacía, cuando a él le pedían informes yo me ponía a hacerlos y del cuerpo académico y cuando él pide

un permiso por un año, él habla conmigo y me dice que si me puede quedar como responsable de laboratorio y pues yo le dije que deberíamos convocar a una reunión para hacerlo más formal y que lo demás también opinen si hay alguien que se quiera quedar o pues también, yo ya era presidenta del cuerpo académico y incluso llegue a pensar que no podía tener otro puesto, digamos como para ir delegando responsabilidades y me dijeron aquí en la dirección que no que no había ninguna problemas, entonces cuando se hace la reunión él me propone y todos votan por mí, y yo propongo a otra apersonas pero no aceptó por eso tengo los dos pues ahorita, soy responsable de laboratorio y presidenta del cuerpo académicos (10Y54P).

Su ascenso como jefa de laboratorio derivó de sus funciones concretas, ya que comenzó a asumir diferentes roles desde antes que tomara el puesto formal. En sus palabras, el jefe de laboratorio anterior le fue delegando actividades de jefa de laboratorio cuando aún no lo era. Esto, a juicio suyo, contribuyó a que sus compañeros la eligieran como jefa del laboratorio. Si bien dice que no ha sentido la discriminación por parte de los académicos por el hecho de ser mujer, no obstante, si menciona otros casos en otros laboratorios donde se ha puesto en entredicho la autoridad de las mujeres en cargos académicos.

#### 4.2. Descripción del puesto

El ascenso al puesto medio de toma de decisión de las académicas no fue un camino difícil, sino más bien un hecho que se dio y que aceptaron con la finalidad de adquirir otros tipos de conocimiento y experiencias dentro de su formación. Sin embargo, una vez desempeñando sus puestos, se enfrentaron a situaciones que desconocían o que no eran de su total agrado, ya que el tiempo que exige el cargo merma el disponible para realizar otras actividades, por ejemplo, las de investigación.

Pues... si me ha costado dejar los proyectos que te comentaba antes, esos proyectos a mí me gustaban mucho, disfrutaba mucho y yo creo que por allá estaba eso de que... como dice mi compañero: Tu mina de oro. Porque el trabajo de fuera es altamente valorado por todos, por los estudiantes, por los profesores, por las autoridades, por las instituciones, eso me ha pesado mucho, el no poder continuar con esas asignaturas y

no poder salir, de que estoy aquí estoy dando de una a dos asignaturas, cuando antes daba por periodo cuatro. Se redujo bastante mi interacción con los alumnos en un salón de clases, ahorita si interactuó, pero en otro sentido. Eso es uno, igual me pesa mucho el no... antes, por ejemplo, podía yo participar haciendo ponencias en si quieres tu hasta dos, tres congresos al año. Ahorita no puedo, ahorita si tengo una contribución al año...Y lo tercero es que tiene que ver con eso, esta investigación que tengo me ha llevado más tiempo del que yo desearía que me lleve. ¿Por qué me ha llevado mucho tiempo? Por qué mira, estoy a punto de empezar a escribir... suena el teléfono, un correo, un alumno, cualquier cosa (7Y38S).

Como coordinadora me tocan muchas actividades, por ejemplo coordinar las sesiones o sea tienes que ver que los demás trabajen en ese sentido, si ya nos dieron un dictamen y ya nos dijeron qué hay que hacer, pues hay que hacerlo y eso por ejemplo había compañeros que estaban en el cuerpo académico y no tenían perfil PROMEP entonces empezar no a hostigarlos pero si a decirles para que concursen y tengas el perfil PROMEP, tuve que trabajar para que lográramos en ese tiempo el perfil que nos pedían...A parte las clases que hay que dar en la facultad de medicina hay tres actividades sustantivas, cuatro ahorita: investigación, docencia, extensión y gestión, entonces cuarenta hora las tienes que dividir en eso, aquí la mayor carga debe ser investigación pero si debemos tener horas frente a grupo y aparte de eso hacer extensión y gestión, eso es lo que el contrato te pide pero la verdad hay mucho trabajo administrativo que tengo que hacer, cantidad de reportes....(10Y54P).

Recordando que Tomás y Guillamón, (2009) y Moncayo y Zuluaga (2014) clasifican las barreras en internas y externas. vemos que las académicas no enfrentaron grandes dificultades para obtener el cargo. Primero, ellas, como sus colegas, no tenían gran interés en ser candidatas a los puestos, segundo, fueron terceros quienes las propusieron para que los desempeñaran, y tercero, no existía una ardua competencia para ocuparlos. Como lo indica García (2003), ciertos puestos administrativos altos tienden a feminizarse debido a las reestructuraciones que sufren las organizaciones y a la excesiva carga burocrática

que tienen tales puestos sin que estén acompañados por un poder real de influir en la toma de decisiones.

Otro aspecto más que valoran negativamente es que desempeñar dichos cargos no implica obtener una remuneración adicional que consideren significativa: implica más trabajo por el mismo sueldo como lo manifiesta una de ellas “yo decía: de esto voy a aprender, voy a regar la sopa, pero voy a aprender”. No tengo un sueldo como alguna autoridad en la facultad. No tengo una compensación, no tengo una prestación, es el mismo sueldo con más trabajo” (7Y38S).

No obstante, entre los aspectos positivos que ambas entrevistadas subrayan, uno relevante es la cantidad de actividades nuevas que han aprendido con el paso del tiempo. Otro es los logros que como jefa o coordinadora han alcanzado, por ejemplo, consolidar los cuerpos académicos, entrar al PROMEP, crear redes con otras universidades, entre otras actividades.

## 5. Las académicas con puestos de decisión en la UVI

Para situar y comprender las problemáticas a las que se refieren las dos académicas de la UVI que están como coordinadoras de sede, hay que exponer brevemente qué posiciones ocupan las mujeres en esta institución. Al ser una institución emergente, tiene un personal académico y directivo reducido. Del personal total que labora (109 personas), 70 son académicos —42 hombres y 28 mujeres— tres más están en puestos directivos y los 36 restantes son administrativos y personal de apoyo. La UVI cuenta con 4 sedes y con unas oficinas centrales desde donde opera la logística en conjunto en los cuatro planteles. En dichas oficinas, se encuentra la directora, el secretario académico y los demás puestos de coordinación de cada área. La UVI tiene dos organigramas en cuanto a estructura de puestos para regirse: el de la Dirección general y el de las Coordinaciones regionales por sede.

Cuadro 18. Principales puestos en la estructura organizacional de la Dirección UVI		
Puestos	Sexo	Grado
Directora	M	Doctorado
Secretario	H	Doctorado
Área de administración	M	Licenciatura



Área De Investigación	M	Maestría
Área De Vinculación	H	Maestría
Área De Relaciones Internacionales	H	Licenciatura
Área De Comunicación	H	Licenciatura
Área De Formación Continua y Posgrado	M	Licenciatura
Área De Normalización Lingüística	M	Maestría

Fuente; elaboración propia con datos en la página web de la UVI (2015)

Desde su creación, la Universidad Intercultural ha tenido cuatro directores. Los primeros tres que lideraron el proyecto fueron hombres. Fue en el 2014 cuando la dirección de dicha institución queda en mando de una mujer. Los dos puestos principales que son el de directora y el de secretario están ocupados por una mujer y un hombre respectivamente, ambos con el grado de doctorado. Posteriormente, en los subsecuentes puestos y como responsables de área, fueron cuatro las mujeres encargadas, una más que los tres hombres con puestos similares.

Cuadro 19. Principales puestos en la estructura organizacional por sedes UVI								
Sedes	Huasteca		Totonacapan		Grandes Montañas		Selvas	
	sexo	grado	sexo	grado	sexo	grado	sexo	grado
Coordinador Regional	M	Mtría.	M	Mtría.	H	Mtría.	M	Mtría.
Gestor académico	H	Mtría.	H	Lic.	H	Mtría.	H	Mtría.
Gestor de vinculación	H	Lic.	H	Mtría.	H	Lic.	H	Mtría.
Administrador pedagógico	M	Lic.	H	Lic.	M	Lic.	M	Lic.
Mediador Educativo	H	Lic.	H	Mtría.	H	Lic.	M	Lic.

Fuente: elaboración propia con datos en la página web de la UVI (2015)

Por su parte, la paridad de género en los cuatros sedes está registrada de la siguiente manera. Las mujeres tienen una fuerte presencia en puestos medios del organigrama, al menos en los de coordinación, pues las académicas están en tres de los cuatro existentes en las distintas sedes. No obstante, si observamos la distribución de género de los equipos por sedes, los hombres son más numerosos que las mujeres, ya que son doce varones frente a cuatro mujeres los que fungen como encargados en las diferentes áreas de las sedes. Las dos coordinadoras que a esta investigación atañe se encuentran en las sedes

que tienen equipos conformados, uno completamente por varones, y otro por tres hombres y una mujer.

#### 5.1. Ascenso al puesto

Ambas académicas comparten una dinámica similar de acceso a su puesto. Ninguna de las dos tenía proyectado ejercer un cargo de ese tipo. Fueron los directores de la UVI quienes les pidieron que tomaran las coordinaciones. No habían estado trabajando para obtener algún cargo y tampoco esperaban el ofrecimiento, ya que en su perspectiva el tiempo que llevaban laborando en las sedes y la experiencia con la que contaban no eran suficientes para ocupar la coordinación. Pero su apreciación personal no coincidía con la del y la directora en turno.

Para mí fue un gran reto primero por todo esto no de los compañeros que ya tienen una amplia trayectoria por la experiencia que no tenía, y bueno le pide al ex coordinador pues ya le piden el puesto, él estaba contratado para un año bueno para lo que restaba del año pero pues solo estuvo agosto y septiembre y ya él se molestó mucho, incluso saco una nota en el calor político donde hacia declaraciones muy fuertes de la UVI y bueno hasta último momento el Director de la UVI dijo que yo iba a asumir la coordinación...hubo comentarios pero así que se generara conflicto o división y que me pidieran que dejara el cargo, no fue muy claro él cuando dijo que yo tenía el nivel que pedían para un cargo que, conocía el modelo porque era yo egresada y que había desarrollado yo trabajos en la región y bueno que contaba yo con todo el respaldo institucional para hacer un buen trabajo y también en la sede contaba yo con los compañeros... (2V28N).

No bueno lo tenía que pensar [aceptar el puesto de coordinadora], cuando le respondí a la directora le empecé a decir “mira no es por el puesto que yo llegue y este digamos trabaje para esto, no trabaje yo para ello. No es algo a lo que yo aspirara y etcétera” cosas así, casi casi me dijo “bueno me vas a decir que no”, pero al final le dije “si tú crees que yo puedo aportar desde ahí perfecto ya pues trabajemos, adelante”... Bueno digamos que hay muchas cosas a mi favor yo creo que el doctorado aquí

no influye tanto porque es como un puesto un tanto como le llaman este sino administrativo de coordinación como de funcionario, algo así, entonces yo creo que el doctorado si es importante para la Institución, yo creo que una de las cosas a mi favor es que soy de la región, hablo náhuatl y entonces ya ante eso por más que digan los otros que “oye pero ¿por qué tú?” pues dices a por esto y por qué el mismo programa dice que de preferencia tal o tal no el plan de estudios incluso para las plazas. Si ayudo La directora me lo dijo apenas, me decía “la ventaja contigo que eres de la región, pero también has salido también conoces tienes relaciones halla mismo afuera etcétera” (1V31P).

Ambas mencionan haber dudado de aceptar la propuesta que se les hacía. No obstante, manifiestan haberse sentido respaldadas por él y la directora quienes las proponían para el puesto, ya que consideraban que ellas cumplían los requisitos exigidos para ocupar el cargo. Una vez que lo aceptaron y asumieron, exponen que al ser la UVI un proyecto nuevo y novedoso, las problemáticas propias de una IES en conformación afectaron o influyeron la forma en que las académicas ascendieron al puesto, dado que dichos puestos de coordinación eran contenidos por personal académico de las sedes. A diferencia de lo que ocurría en la UADY, los puestos de coordinación si eran demandados por otras personas pertenecientes a la universidad.

Retomando a Duran e Ion (2014), hubo factores institucionales e individuales que propiciaron los ascensos. Primero, la UVI como institución se enfrentaba a cambios administrativos y la política del nuevo director era incorporar a gente con características específicas que correspondieran a las de una universidad intercultural. Segundo, los factores personales, en este caso la procedencia sociocultural y las credenciales con las que contaban ambas, fueron elementos que les garantizaron un respaldo para legitimarse como coordinadoras.

## 5.2. Descripción del puesto

Una de las dificultades o retos, como ellas lo llaman, que enfrentaron las entrevistadas al asumir el cargo fue trabajar con un equipo que ya estaba conformado, con académicos que tenían más tiempo laborando en la institución que ellas y que, en consecuencia, sabían más

acerca de lo que al puesto compete. Otra fue trabajar con equipos compuestos en su mayoría por hombres, lo cual las hacía sentir poco acompañadas.

Creo que es una gran responsabilidad [ser coordinadora]. En realidad soy la más joven o sea todos los demás tiene más tiempo, seis años, entonces desde la vez pasada cuando se me pide que sea responsable de comunicación pues obviamente otra gente estaba esperando, porque pues yo lo entiendo, tienen buena edad están aquí no etcétera no sé si es un privilegio que sea uno el coordinador...Lo más pesado fue que los compañeros no se aceptaban que quisieron trabajar con nosotros, porque fueron los nuevos contra los viejos, porque tú en vinculación acabas de llegar y no conoces nada entonces así como de a ver dime. No fue fácil, pero lo logramos fue fuerte para ellos además estaban en una situación en que no se si leíste por ahí la nota de donde se decía que el director nuevo venía como corriendo a todos, entonces por ahí anda si lo buscas porque lo escribió el excoordinador, entonces como que estaban entre asustados, no estos nos vienen a checar a nos vienen a fiscalizar cosas así... (1V31P).

Lo más complicado es que es un puesto que demanda muchísimo tiempo es una responsabilidad muy grande...Sabemos que vivimos en una cultura machista entonces ha sido un reto sobre todo que son mayores y ya conocen el modelo y bueno tienen la experiencia de que yo estoy adquiriendo...ha sido más difícil porque cuando son hombres hay otras maneras de manejar la situación la información los modos tienen otras maneras distintas, y cuando somos mujeres la cuota de género pues mmm realmente no hay cuota de género y este resulta complejo pero ha sido toda una experiencia el poder manejar las reuniones de comisión académica antes de que llegara una maestra era yo la única en la reunión, la única mujer entonces yo estaba con puros hombres, ahorita ya llegó la compañera iba llegar otra, ya vamos hacer tres mujeres en las reuniones y este ha sido un tanto complicado por esa situación...Tengo 28 años si bueno también la edad ha complicado, el tener compañeros que son fundadores de este proyecto son más hombres que mujeres, solo ahora cuatro mujeres de diecisiete entonces

eso ha sido así también un reto y este desconocer los lineamientos al principio, no tener la experiencia, he ido aprendiendo en este proceso que los lineamientos, es mucho trabajo administrativo que yo no tenía la experiencia que iba aprendiendo poco a poco que este me han dado las facilidades aquí, la información también o sea en información y orientación, pero aun así representa un gran reto incluso yo tengo el puesto de coordinadora pero también tengo el puesto de una clase entonces eso implica una mayor esfuerzo por dar atención a los estudiantes dar la clase y además estar este al pendiente de todo lo administrativo de todo lo requerimientos tenemos un gran equipo y este hubo cambios el semestre pasado y este estamos en este momento todos algunos adoptándose al puesto que les modificaron y bueno terminando de conciliar el equipo de coordinación para seguir funcionando (2V28N).

La edad, la experiencia laborando —poca a su consideración— y la falta de mujeres en los equipos de trabajo son los aspectos que ambas coordinadoras señalaron como dificultades para desempeñar el puesto. Como mencionamos anteriormente, las académicas tienen 28 y 31 años respectivamente. Su condición de jóvenes, respecto a los otros académicos, en su mayoría hombres y con más años laborando en la UVI, las puso en una situación en la cual se sentían vulnerables. Como se lee en el párrafo anterior, una de las académicas hace alusión a la incomodidad de ser la única mujer en las reuniones. Menciona que al principio sentía indecisión al momento de tomar la palabra. Si bien no explica por qué es más difícil “manejar la situación” cuando los asistentes son, en su mayoría, hombres, deja ver a lo largo de la entrevista que ser una académica joven en un espacio donde predominaban los hombres no fue tarea fácil.

García de León (2016)<sup>53</sup> indica que, en las instituciones de nueva creación, como la UVI, las redes y grupos no están del todo configurados, por lo que es más “fácil” que se inserten mujeres en puestos medios y altos de decisión, ya que no tienen que enfrentarse de frente a la cultura institucional consolidada en su mayoría por hombres. Por tanto, las mujeres tienen mayores posibilidades de asumir los cargos. En este caso, el campo académico conserva un grado de mayor flexibilidad por su condición instituyente que puede

---

<sup>53</sup> García de León, María (2016) Entrevista de trabajo en Úbeda, España 9 de noviembre de 2016.

ser aprovechado por las mujeres, sobre todo cuando se encuentran en una situación de igualdad o superioridad con sus compañeros hombres, al tener las mismas, o más credenciales que ellos, para candidatear a los cargos.

Cerraremos ese apartado, analizando otro tema que ha estado señalado en todas las entrevistas: tiene que ver con las implicaciones de asumir los roles de género, siendo madres de familia a la vez que académicas en puestos de toma de decisión. Éste es un elemento que todas las especialistas del tema consideran como una barrera que desalienta las mujeres para asumir los cargos y las atrasa para ascender profesionalmente al parejo de los hombres. Las cuatro académicas de ambas universidades no son madres. En cuanto al rol de pareja, una de ellas es soltera, dos tienen parejas, pero residen en diferentes lugares, y solo una de ellas es casada con un académico jubilado. Es decir, prácticamente, no tienen que cumplir con los demandantes roles que se esperan de una mujer casada y con hijos.

Yo creo que si tuviese hijos no podría estar, dar lo que ahorita doy, yo por ejemplo ahorita aquí me quedo hasta horas muy tardes, en épocas de trabajo fuerte me he quedado, hubo una ocasión en la que me fui a las 2 de la noche, si yo tuviese familia eso no lo hago, si yo tuviese hijos, definitivamente pues la prioridad serían los hijos, entonces yo creo que sí influye por que desafortunadamente se tiene que tomar ese tipo como de... se tiene que establecer las prioridades, tu familia, tu crecimiento profesional, tu superación personal, difícilmente pasa que una mujer ponga en tercer lugar a su familia (7Y38S).

Son mujeres que tienen claro el tema de la maternidad y de su relación antagónica con la academia y que, en ese periodo de su vida, han decidido priorizar su trabajo. El aspecto que más consideran se les ha conflictuado es la cantidad de tiempo que demandan los trámites administrativos a expensas de su dedicación a la docencia y a la investigación. Otro aspecto negativo que mencionan es que no reciben una remuneración económica suficiente para compensar la cantidad de trabajo adicional que realizan por desempeñar el cargo. Ante esto, para contrabalancear, resaltan los aspectos positivos como son el aprendizaje que conlleva realizar esas tareas, así como los logros que han acumulado en proyectos que les son atribuidos.

## **6. Género, etnicidad y profesión académica: vínculos desde el SMCG**

A lo largo de este trabajo, he procurado acercarme a la trayectoria educativa y académica de las mujeres entrevistadas, a las dificultades que tuvieron que sortear y las forma en como las resolvieron. Me interesó asimismo establecer como su condición étnica y/o lingüística incidió en su recorrido por el sistema educativo y en su ingreso a la academia. Los estudios decoloniales, y más específicamente el SMCG me permitieron proponer una visión general del grupo de mujeres entrevistadas, ubicar a los pueblos indígenas en relación con el Estado mexicano y describir la posición periférica que ocupan, en cuanto a economía, conocimiento e idiomas. Por su parte, la perspectiva de género me permitió mostrar las problemáticas que enfrentaron algunas de las entrevistadas por el hecho de ser mujeres, por ejemplo, las dificultades al migrar de sus localidades de origen.

Considerando lo anterior, este apartado se centra en otros aspectos de las vidas de las académicas, tomando como punto de partida que no solo ejercen su profesión, sino que también desempeñan roles que se superponen. Con la intención de ir más allá del oficio académico, intenté platicar con las entrevistadas sobre su rol de pareja, el ejercicio de la maternidad, así como las implicaciones que tiene para ellas adscribirse como parte de un pueblo indígena en su quehacer académico. Con el objetivo de exponer algunas de las particularidades que la adscripción étnica representa en su quehacer académico, tomé en consideración la relación universidad-comunidad.

Uno de los aspectos que me pareció importante abordar concierne a las implicaciones que tiene el hecho de que las universidades —en este caso la UADY y la UVI— tengan en su planta académica a mujeres pertenecientes a alguno de los pueblos indígenas del país. Recordemos que se trata de dos proyectos diferentes de universidad: el primero se basa en un modelo de universidad tradicional y el segundo en un proyecto nuevo con perspectiva incluyente. Esta diferencia incide en la manera cómo las académicas impulsan o desarrollan temas en torno a la etnicidad en su quehacer académico.

### **6.1. Profesión académica y etnicidad desde la Universidad Autónoma de Yucatán**

Como lo hemos visto, la UADY es una universidad creada como una IES tradicional. Fue inaugurada en 1922 bajo el nombre de Universidad Nacional del Sureste a iniciativa del entonces gobernador de Yucatán, Felipe Carrillo Puerto. El 05 de noviembre de 1938, el

Congreso del Estado cambió su denominación de Universidad Nacional del Sureste por la de Universidad de Yucatán. El 1 de septiembre de 1984, entró en vigor el régimen de autonomía y las siglas de la Universidad de Yucatán se convirtieron formalmente en UADY.

La universidad divulga claramente una visión eurocéntrica del conocimiento, a lo largo de su historia. Es apenas en el año 2010 cuando pone en marcha un programa de atención a la comunidad de mayas que forma parte de la institución y empieza a procurar incorporar saberes de la cultura maya como materia transversal en todos los programas de estudio. Retomando a De Sousa (2007) y a su postura sobre las tres crisis de la universidad, se puede argumentar que se entra en una fase primera de crisis, la de “la hegemonía, resultante de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad y las que le fueron atribuidas a todo lo largo del siglo XX” (De Sousa, 2007:21).

En esa perspectiva, me parece relevante mostrar algunas implicaciones de ese cambio de foco en la relación profesión académica-universidad. Esas tienen que ver justo con la naturalización de una colonialidad del saber a la que se enfrentó un grupo de académicas en su quehacer en la universidad.

Dije “me voy a poner el reto de ir a hacer trabajo de socialización en mi propio pueblo... todos los antropólogos se van a estudiar a los pueblos más exóticos, para mí mi pueblo no es exótico, es heterogéneo...hay un dicho que dice “nadie es profeta en su propio pueblo”, obviamente yo me topé con todo eso...finalmente nos quedamos y organizamos un grupo para el fomento de la expresión audiovisual del pueblo, buscábamos que la misma gente tenga las herramientas, como en este caso del video...en esta lógica de la libertad que no existía, porque más que nada lo que existía era que había talleres que ofrecía el INI (Instituto Nacional Indigenista) que quería retratar ciertas cosas para dárselos a conocer a la gente, que vieran a la agente pobre por qué vive así o es maya tata tata. Nosotros no, o sea la ideología iba más a fomentar la libertad, que la gente decida lo que quiere mostrar...(14Y58P).

A través de la coordinación de cultura de la UADY que hicimos esa exposición de altares en el museo de historia de Chicago se llevaron a los alumnos, entonces mi alumno a Chicago o sea fuimos a los estados



unidos hicimos esto...yo creo que el que ellos se interesen por la cultura ya es ganancia. Simpere se nos ha dicho que tenemos un compromiso social, creo que nosotros tenemos doble compromiso porque somos dos sociedades diferentes; una sociedad en la que supuestamente si se respetan las diferencias se plantea la interculturalidad pero que definitivamente no existe una interculturalidad. Otra sociedad en el que, en el que somos una variedad de pensamientos...yo tengo ese otro compromiso de precisamente preséntales este panorama que yo veo (13Y28P).

Esos fragmentos fueron sacados de una entrevista a una de las académicas con mayor antigüedad y de una a quien fue la última en incorporarse para dar clases por hora. El punto nodal que, a mi perspectiva, está a discusión es la colonialidad de las ciencias sociales. Retomaré nuevamente a Lander (2000) para justificar la necesidad de reconocer que, en el proceso histórico de la constitución de las disciplinas de las ciencias sociales, las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber, fueron transformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas. Fueron por ende ubicadas en un momento anterior del desarrollo histórico de la humanidad (Lander, 2000:25).

En esta lógica de las ciencias sociales, la entrevistada relata en el primer fragmento, las dificultades epistemológicas que le representó la decisión de hacer su trabajo de investigación en su propio pueblo. Desde la antropología, situarse como “los otros” o “las otras” le resultó un proceso complicado, más aún verlo desde lo exótico. A esto, se le sumaron las problemáticas de la interacción en su rol de investigadora con gente conocida. Por ejemplo, el hecho de ser mujer y que la vieran acompañada constantemente por colegas varones fue objeto de críticas en cuanto a su moralidad y sexualidad. Otro punto más que nos comenta fue su postura contra las políticas y proyectos que implementaba el, ahora extinto Instituto Nacional Indigenista. Desde la visión indigenista, se pretendía hacer videos sobre las comunidades desde la otredad presentando, nuevamente, lo diferente como exótico. Ante esta postura, su propuesta era que las comunidades se apropiaran de los medios audiovisuales, para poder decidir qué es lo que querían mostrar y compartir.

El segundo fragmento fue expresado por la académica más joven que se integró a la UADY a partir de la creación de los proyectos de inclusión e interculturalidad que se

pusieron en marcha en 2010. Retomando, nuevamente, a Catherine Walsh, ella dice que “el uso intencional de interculturalidad es una parte constitutiva de las estrategias del Estado (Walsh 20002b y 2002d). Más que una simple sinonimia terminológica, refleja un esfuerzo por incorporar las demandas y los discursos subalternos “dentro” del aparato estatal” (Wals, 2006: 44). Esa acción se refleja en el Programa Institucional de Estudios del Pueblo y la Cultura Maya. Sin embargo, la académica reconoce que esta interculturalidad no existe como tal. Considera su trabajo como resultado de un compromiso de carácter étnico, por un lado, y de un deseo de ayudar a que los estudiantes tengan mayores posibilidades de capitalizar su condición étnica y/o lingüística, y, por el otro, como una contribución al reconocimiento de lo que ella considera el pensamiento de otra sociedad, que es lo maya.

También colaboro en INDE maya, viene culturas populares y también colaboro, derechos humanos, ha también colaboro...En clases, ahorita tengo ya médicos, tengo dos doctores que están viniendo a clases de maya para dar consulta en los pueblos...para que vea que si tiene utilidad la lengua maya en su trabajo. Incluso un compañero me decía “deja de dar clases porque ni ganas puntos con eso”, a mí no me interesan los puntos, a mí me interesa por que compartir realmente mi lengua mi cultura, les digo “estoy haciendo un trabajo de doble filo”, comparto mi lengua comparto mi cultura a gente que viene de diferentes lugares, luego van al pueblo y ver pues ¿cómo lo van a aplicar? no sé, pero ni modo la cosa es así, confiar en el uso de la lengua (12Y73P).

Ahorita estoy por así decirlo estoy en riesgo porque si no perteneces al SNI (Sistema Nacional de Investigadores) no eres nadie, independientemente de lo que hagas y si yo digo, revisa la página de internet para que veas todo el tipo de actividades que hago con la gente, con las comunidades, eso no vale, y obviamente para mis pares en el SNI yo no estoy haciendo nada, mi trabajo no está dando luz a los otros sabios (14Y58P).

Analiqué y seleccioné los fragmentos de entrevistas anteriores para evidenciar la relación o vínculo que establecen las académicas en su quehacer académico con las comunidades o en pro de ellas. Siguiendo a Bourdieu, el campo académico tiene sus propias lógicas, habitus y estructuras que organizan y norman. Como mencionamos, en las últimas décadas

las universidades han estado regidas por un modelo neoliberal que distribuyó los recursos mediante una lógica de eficiencia que se mide por medio de la evaluación. Bajo este entendimiento, actividades que las académicas consideran prioritarias, como lo es el trabajo en comunidad y la enseñanza de la lengua a personas que no necesariamente son alumnos de la UADY, quedan fuera de las actividades que, en el campo universitario, son consideradas valiosas y evaluables.

Así, el propio campo de la universidad se ve rebasado por acciones como las que realizan las académicas. La estructura de este no contempla como importante o “redituable” la vinculación con los pueblos y comunidades. Esta falta de mecanismos institucionales que propicien y vinculen la universidad-sociedad, la plantea De Sousa Santos (2016) cuando dice que es posible identificar tres grandes desafíos para las ciencias sociales. 1) La comprensión de sociedades que desarrollan complejos procesos institucionales y de relaciones entre actores sociales locales, nacionales y globales (Santos, 1998a, 2003 y 2010). 2) Los problemas epistemológicos del diálogo intercultural con otros saberes, con concepciones de mundo más allá del eurocentrismo y de la racionalidad científica dominantes (Santos, 2005 y 2006). 3) y Los desafíos epistemológicos y metodológicos orientados por la crítica y la intención de producir transformaciones sociales (Santos, 2009) (De Sousa: 2016).

El autor también plantea que, pese a estos desafíos que presenta la universidad, en los países pluriétnicos y multinacionales —como México— el conocimiento pluriuniversitario está emergiendo aun del interior de la propia universidad cuando estudiantes de grupos minoritarios (étnicos u otros) ingresan en ella y verifican que su inclusión es una forma de exclusión: se enfrentan con la tabula rasa que está hecha a partir de sus culturas y de los conocimientos propios de las comunidades de donde son originarios (De Sousa, 2007:45). Observamos ese fenómeno en las narraciones escuchadas, en las entrevistadas nos cuentan cómo ellas hicieron sus investigaciones, al margen o en contraposición con las lógicas propias de sus disciplinas y cómo, desde sus rupturas personales y epistemológicas, buscaron modificar la manera en que se aborda el tema étnico, apostando por metodologías o propuestas que fueran más allá de la visión convencional sobre “los otros”.

Haciendo un paralelismo entre el trabajo académico—comunitario de las investigadoras afrocolombianas, Pérez y Botero (2013) escriben que, en general, las

científicas ubicadas en universidades regionales reconocen que ocupan una posición marginal o no privilegiada dentro del campo académico. Sin embargo, consideran que ello tiene un potencial, al permitirles emprender la tarea de establecer una articulación entre investigación científica, docencia o extensión que esté orientada al beneficio de sus comunidades y regiones (Pérez y Botero, 2013:199). Sin embargo, aquellas que priorizan el trabajo étnico y comunitario saben que mucha de esa labor no tendrá una repercusión directa en el campo universitario y que la obtención del prestigio y del reconocimiento pasa por otras vías que no son siempre en consonancia con las dinámicas de un campo académico local si no que están internacionalizadas en sus circuitos de producción y de difusión.

También hay que recordar que los intereses de las académicas no son homogéneos en el grupo de la UADY. Algunas entrevistadas ejercen su quehacer científico sin que este esté ligado a temas de carácter étnico: por ejemplo, aquellas que están en el área de educación y en matemáticas, no tienen líneas de investigación vinculados con dichas preocupaciones. Contrariamente, las tres académicas entrevistadas en la UADY tienen como tópico central de sus investigaciones la lengua maya o cuestiones relacionadas con la población maya. En menor grado y de manera ocasional, la médica y maestra en antropología, realiza proyectos sobre la salud de la población indígena en el estado de Yucatán. La profesora de asignatura, más que líneas de investigación, está involucrada en diversos proyectos en medios de comunicación que se enfocan a la difusión de la lengua y de la cultura maya.

## 6.2. Profesión académica y etnicidad desde la Universidad Veracruzana Intercultural

Hacer un breve acercamiento a la interacción entre las académicas, la UVI y la comunidad nos conduce a aludir someramente, otra vez, a la particularidad del modelo educativo de dicha universidad. Como lo mencionamos previamente, es un modelo pensado para atender principalmente a la población de los pueblos indígenas. Estas nuevas propuestas que elaboran los países latinoamericanos de corte multicultural e intercultural pretenden dejar atrás el modelo indigenista de educación que, pese a todo, sigue prevaleciendo. Durante las últimas dos décadas, principalmente, se han experimentado diversas propuestas orientadas a consolidar una educación con una perspectiva incluyente. En México, la política educativa de mayor envergadura para la educación terciaria fueron las

Universidades Interculturales que, entre otras cosas, reivindicaron los derechos, cultura e idiomas de los grupos indígenas que han quedado rezagados.

La UVI imparte la “Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo” en sus cuatro regiones-sedes. Esa licenciatura responde a los requisitos de inter- o transdisciplinariedad, multi-modalidad, flexibilidad curricular y autonomía estudiantil que ha adoptado la UV en su conjunto como su “Modelo Educativo Integral y Flexible”. Los estudiantes eligen, en vez de asignaturas clásicas, “experiencias educativas” agrupadas por áreas de formación (básica-propedeútica, disciplinaria, terminal y de elección libre) y por modalidad (presencial, semipresencial y virtual) (Dietz, 2013:63). Como todo proyecto de esta naturaleza, la UVI se ha enfrentado en su etapa de consolidación con diferentes problemas de índole económica, organizativa, epistemológica, política, etcétera.

Ha sido un proceso algo bien complicado porque en Espinal aquí en municipio hay muy poca matrícula entonces solo la primera generación tuvo presencias de compañeros y se debe a que la UVI es considerada como una institución que no es de prestigio o sea los estudiantes que están en la preparatoria quisieran irse a otro municipio a Poza Rica o a Papantla pero no ven a la UVI como una opción entonces son muy pocos los que se incorporan, incluso y también por las instalaciones por las condiciones que tenemos hay estudiantes que no quieren estudiar aquí... (2V28N).

Ese proyecto que tenemos en mente me di cuenta de muchas cosas que van a ser posible y las que no van a hacer posibles por la infraestructura por el equipamiento por los recursos que no tenemos entonces eso yo lo balanceé y me di cuenta, pero estando en el terreno, pero yo seguí dando mis clases allí en selvas mis 20 horas: Lengua y cultura, di una optativa di taller de lectura y redacción y di inglés esas fueron por parte de docencia. Mis gestiones eran sobre proyectos de buscar equipo este y en participar también en momentos de la sede en dar tutorías (3V34P).

Una de las principales preocupaciones de las académicas es la falta de recursos económicos que permitan un mejor funcionamiento de la UVI. Al ser una IES nueva e innovadora, se enfrenta a la desconfianza de los alumnos que prefieren inscribirse en otras

universidades. Los jóvenes que tienen los recursos optan por migrar para estudiar en la UV que consideran con mayor prestigio. El equipamiento de las sedes también fue una limitante para los proyectos que las académicas desarrollaban en esos momentos. Dietz (2013) y Mateos y Dietz (2015) han realizado diversos estudios sobre la UVI para analizar la participación de los profesionistas indígenas y no indígenas y sus repercusiones en el tránsito, aún reciente, hacia el reconocimiento social, político e incluso jurídico de la comunidad en el ámbito de las universidades públicas.

Bueno a que me motivo para regresar a la UVI primero hay un compromiso...Bueno el trabajo ahora pues no se puede despreciar es en la región si puedo abonar algo creo que está bien...Me ha dejado satisfecha este trabajo pero, puedo decir pero no sé es complicado, saber que si no los 15 seguro 3 serán excelentes profesionistas de la generación que está por salir, veo a Julieta una chica de 8 y en una reunión donde damos tutorías y nos habló de su experiencia y lo que ha significado para ella estar en la UVI y decir que habla tepehua y trabajar con la lengua [ilegible] y como eso son las satisfacciones ver que los estudiantes tiene como esas ganas por transformarse a sí mismos y a sus comunidades.... (1V31P).

Al ser una IES organizada con base en un modelo intercultural, la académica identifica dos cuestiones que fueron significativas en su decisión de ingresar y de quedarse a laborar en la UVI. Primero, el compromiso que para ella representa poder aportar sus conocimientos a la zona de donde es originaria y en la cual se encuentra ubicada la universidad intercultural. Segundo, si bien reconoce las condiciones precarias con las que inició la UVI, para ella formar gente que se queda a trabajar en sus comunidades y apreciar el desempeño profesional de los alumnos y exalumnos representa una de sus mayores satisfacciones laborales.

Dietz (2013) enfatiza que a los profesores que se incorporaron a la UVI se les ha nombrado “docentes-investigadores”. El personal que se fue incorporando en su mayoría pertenece al área de las humanidades, seguido por las de ciencias sociales y de ingenierías. Según el autor, los docentes-investigadores son contratados no según su procedencia étnica, sino porque cumplen características profesionales preestablecidas y tienen arraigo en y conocimiento de su entorno regional. Por consiguiente, la mayoría de los profesores

proviene de la misma región de implantación de la UVI. Por lo tanto, aportan no sólo sus conocimientos académicos, sino también sus conocimientos y saberes locales y regionales. Al transmitir un modelo integral de formación, la UVI convocó también a profesionistas y/o a “expertos” locales a que participen en la impartición de módulos y/o presenten experiencias educativas específicas, relacionadas con su práctica profesional.

La tenencia de la tierra es mi tema central, pero va tejido con la construcción de identidad ¿quiénes somos? ¿quiénes son de la comunidad? ¿quién no son? y bueno eso es lo que más me ha gustado como leer y dar la voz pues a los campesinos. El archivo me ha servido sí, pero lo que le ha dado como el sabor a la tesis de maestría y ahorita al doctorado ha sido las encuestas me han permitido entender más las relaciones. Acá en la UVI la gente ya nos conoce y pues en algunas comunidades más en otras menos. Viene y nos buscan para que los apoyemos en proyectos tenemos muy buenas relaciones con algunas comunidades en Ixhutilan y de la región pues, pues los mismos papas de los estudiantes nos promocionan. Pues con las comunidades hemos escuchado que a veces es complicado trabajar con las interculturales, lo que hacemos es no comprometernos a que vamos a resolverles la vida o que vamos a bajar el súper proyecto (1V31P).

La ventaja de la UVI es que se quedan en las regiones, y se ha avanzado en muchas cosas no en ese sentido no como quisiéramos, pero hay avances significativos. Yo veo impactos en la formación de los jóvenes ya en el camino, ya en la práctica profesional en el tipo de servicio en la comunidad. Me parece que eso ha sido un programa que, si bien ha tenido sus críticas y todo, para mi sigue siendo un programa bondadoso...(4V37P).

Una de las principales características de las UI es su claro objetivo en trabajar en coordinación con las comunidades de la región. Sin duda, este objetivo explícito marca una diferencia con las universidades tradicionales. Retomando las reflexiones de Villaseñor y de Santos De Sousa sobre la función social de la universidad y sobre las crisis que las afecta, según ese último autor, la UVI confronta la complicada tarea de proponer un currículo de corte intercultural, pero también la de incluir a otros actores dentro de los

consejos formales de la institución<sup>54</sup> con la finalidad de ser una IES verdaderamente incluyente. Para las académicas, el vínculo y el trabajo con las comunidades representan, por un lado, una oportunidad de emprender proyectos conjuntos, pero también generan dificultades, No obstante, es una actividad que ellas valoran ampliamente.

Dietz (2013) muestra como los diferentes integrantes de la UVI diseñaron y proyectaron mecanismos de vinculación con las comunidades. Por un lado, recurrieron al *habitus* centrado en la praxis cultural y la identidad étnica, conforme con lo establecido por Bourdieu. Por el otro, al comunalismo, entendido como un modelo normativo-reivindicativo de “hacer comunidad” (Pérez Ruiz, 1995) y cuyo objetivo es fortalecer y privilegiar los recursos endógenos tanto organizativos como simbólicos, tanto políticos como pedagógicos, frente a la imposición de modelos exógenos y colonizadores. Desde esta postura, arrancaron un trabajo con las comunidades reconociendo su heterogeneidad, más allá de posturas esencializantes. Sin embargo, mientras que la UVI cuenta con un fuerte apoyo en el conjunto de las sociedades regionales que atiende, al interior de la misma universidad, persisten resistencias e incomprensiones. Al tratarse de una noción heterodoxa de “universidad”, de “licenciatura” y de “plan de estudios”, algunos sectores más tradicionales y “disciplinarios” de la academia pretenden relegar esta iniciativa a actividades no estrictamente docentes o investigadoras, sino a un “extensionismo” asistencialista de viejo cuño.

### 6.3. Vida académica y vida familiar

Para seguir con el análisis de la incursión de las mujeres indígenas en el ámbito académico, buscamos indagar sus experiencias de relaciones de pareja, de soltería y de maternidad en relación con su profesión. Ubicar a las mujeres dentro del SMCG nos ha permitido

---

<sup>54</sup> Aparte de la estructura orgánica convencional de toma de decisiones académica (consejo técnico y junta académica), la UVI dispone de “Consejos Consultivos”, que con presencia de las comunidades indígenas vigilan, supervisan y asesoran el transcurso de los programas educativos, las titulaciones y las actividades de docencia, investigación y vinculación que se realiza desde la sede central y desde las sedes regionales. Para ello, existen dos tipos de Consejos Consultivos:

- Un Consejo Consultivo General está integrado por académicos externos a la UVI y/o a la UV, quienes asesoran periódicamente al equipo directivo en la proyección futura de la entidad, y
- Cuatro Consejos Consultivos Regionales integrados por los presidentes municipales, las autoridades civiles, agrarias y/o religiosas aspa como representantes de ONGs y de asociaciones civiles activas en la respectiva región, quienes en su conjunto supervisan el transcurso de las actividades docentes, pero también los proyectos de investigación vinculada que alumnos y profesores llevan a cabo con actores comunitarios de las regiones. (Dietz, 2013:63)



aproximarnos a ellas desde diversas miradas, primero en cuanto a su adscripción étnica, segundo desde la colonialidad del saber y la función social de la universidad, y tercero desde su condición de género. Por lo tanto, en este último apartado, nos focalizaremos en otra dimensión, la de su vida familiar y cómo se combina con su trabajo en la universidad.

Los estudios que analizan la relación academia-estado civil-maternidad son numerosos: destacan los de Castañeda y Ordorica (2015), de Blázquez, (2005) y (2011), de Buque, (2013), de Duran e Ion (2014), de Villaseñor et al. (2010), de Fernández y Sequeira (2015), de Kiss et al. (2007), de Montes de Oca (2012), de Sánchez (2010) y de Villa (2015), por mencionar algunos, sobre el contexto mexicano principalmente. Un dato general que recogen todos esos estudios es que la maternidad y la relación de pareja influyen de manera diferente en las mujeres académicas y en sus colegas varones. Más aún “las trayectorias profesionales y científicas de las mujeres han expuesto un conjunto de situaciones en las que su situación de género se combina con otros factores de discriminación, exclusión o marginalidad, incidiendo en una (auto) sobre exigencia respecto a sus capacidades, su productividad, y aceptación de su obra...” (Castañeda, 2008:70).

Aún entre las mujeres profesionistas y con un alto grado de escolaridad, la división sexual del trabajo tiene una fuerte influencia, dado que, históricamente, se han “naturalizado” o “biologizado” los roles de género. Esos atribuyen a las mujeres la responsabilidad de cuidar a los hijos y a otras personas (ancianos, enfermos). No se ha logrado operar un acuerdo común o social en el cual las responsabilidades sean compartidas por la pareja o por otros miembros de la familia o del entorno social. Esa atribución diferencial de responsabilidad está agravada por el escaso involucramiento del Estado en la provisión de servicios que disminuyan las cargas ocasionadas por los cuidados que recaen en las mujeres (estancias infantiles, comedores públicos, casas de retiro, horarios escolares prolongados, etcétera).

La llamada doble jornada es una realidad que ha sido ampliamente estudiada: no sólo la enfrentan las académicas sino en general las mujeres profesionistas y todas las que están participando en el mercado laboral. El fenómeno de incorporación de las mujeres al mercado de trabajo no sólo puede ser visto como una posibilidad que tienen para conseguir su sustento económico, ya que “por un lado, las mujeres deben desarrollar su trabajo — remunerado— adicionalmente a “sus responsabilidades domésticas y familiares”, por lo que tendrán menos tiempo y estarán más desgastadas para desempeñarse dentro de ese

ámbito. Esto es la “doble jornada” (Astelarra, 2005) y (Buquet, et al., 2013:83). Retornaremos una vez más a Lagarde (2005) que en su obra “El Cautiverio de las mujeres”, acuña el término de madre-esposas para referirse a este imaginario colectivo en el cual la maternidad debe estar por sobre todas las cosas, incluyendo la salud, el desarrollo personal, profesional, el crecimiento económico, etcétera. Esta maternidad no se refiere sólo a las mujeres que tienen hijos, sino también a las que no los tienen, pero que cumplen con funciones de “cuidadoras” de terceros (padres, familiares). A la maternidad se le suma el trabajo doméstico, económico y político.

Por tanto, la productividad académica está condicionada por estos roles que las académicas “deben”, en mayor o menor medida, asumir. Buquet et al. (2013) comentan al respecto que la vida académica fue diseñada alrededor de la noción de profesores e investigadores varones que disponen de tiempo completo al tener en casa quien les satisfaga las necesidades domésticas y sea el soporte de su trabajo. Todo esto da como resultado interferencias, pausas y retrasos en las trayectorias académicas de las mujeres, en comparación con las de sus homólogos varones. Delgado (2004), al entrevistar a seis académicas de la UNAM de las áreas de ciencias y humanidades, toma en cuenta los estados relacionales de las académicas en la pareja, la familia y el trabajo, ya que considera que éstas son las áreas en las cuales desarrollan sus acciones y ejercen su condición de género. Delgado afirma que la maternidad ha sido la excusa para justificar la división sexual “natural” del trabajo entre los géneros. Las labores domésticas exigen un trabajo físico que en ocasiones resulta agotador, pero que involucra “la satisfacción de las necesidades emocionales de todos los integrantes de la familia, así como una capacidad organizativa con tiempos y espacios especiosos” (Delgado, 2004 en López, et.al. 2015:52).

Independientemente de su edad y al igual de lo que han concluido varios de los estudios citados, la mitad de las mujeres entrevistadas decidieron permanecer solteras, la otra mitad son casadas o están en unión libre —no obstante, y justo por su labor académica, dos de ellas no residen con sus parejas—. La maternidad es otro de los temas que constantemente han abordado los estudios sobre la condición laboral y el recorrido profesional de las mujeres. El cuadro siguiente arroja que sólo tres de ellas son madres (una por adopción). Del resto de grupo, las de mayor edad decidieron o no pudieron por motivos físicos tener hijos. Las de menor edad están en el proceso de decidir si tener hijos, o no, y se preguntan en qué momento podrían planear su maternidad.

Cuadro 20. Estado civil y maternidad de las académicas indígenas				
IES	Clave	Edad	Estado civil	Hijos (as)
UVI	1V31P	31	Unión libre	no
	2V28N	28	Soltera	no
	3V34P	34	Soltera	no
	4V34P	37	Casada	1
	5V26P	26	Soltera	no
	6V35P	35	Casada	2
	7Y38S	38	Casada	no
UADY	8Y41S	41	Soltera	no
	9Y40S	40	Casada	no
	10Y54P	54	Casada	no
	11Y53P	53	Soltera	no
	12Y73P	73	Soltera	no
	13Y28P	28	Soltera	no
	14Y58P	58	Casada	1

Fuente: información propia

Si bien el grupo no es una muestra representativa ni pretende serlo, indica que las entrevistadas comparten rasgos de identidad con el conjunto de las académicas en México. El estudio, antes citado, de Villaseñor et. al (2010) basado en la encuesta RPAM (2007-2008) indica que sólo el 57 por ciento de las académicas reportó estar casada o vivir en pareja, mientras que el otro 43 por ciento es soltera, separada o viuda. También señala que el 37.9 por ciento de las mujeres reportó no tener niños o jóvenes viviendo con ellas. Esto ejemplifica que es difícil para la mujer académica compaginar la responsabilidad que implica tener una familia con el éxito en su vida académica. Al comparar esos datos con los que conciernen los varones académicos en esta misma muestra, resulta que el 85 por ciento de ellos reporta estar casado, lo cual evidencia sobre quiénes descansan las responsabilidades de una familia.

#### 6.4. Estado civil y relaciones de pareja

Tener o no pareja es un asunto que está presente en la vida de las académicas. Nos hablaron de sus relaciones actuales o de los motivos por los cuales han decidido no tenerlas. Sin duda, la edad es un factor que asocian con las exigencias sociales de estar emparejadas. Aquellas que actualmente son solteras lo asocian con la falta de tiempo, entre otros elementos, para justificar la ausencia de una relación sentimental formal.

... Pues no sé simplemente ya no sé qué pasa con las relaciones a lo mejor

no me llenaban o simplemente para mí era prioritario el trabajo o mi forma de ser, más rigurosa, quizá se comenta mucho de que a veces los hombres tienen temor a una profesionista que ya está o ya salió, entonces yo no sé si eso impida, porque si me han hecho comentarios, alguna amiga o de mi hermana, de repente en plática de “oye fulanito de tal tú le gustabas pero nunca se atrevió a hablarte” ¿y qué por qué no? pues por que como que me veía más alta que de ellos, no lo sé, y el machismo acá en México, es parte (11Y53P).

Yo la verdad estoy abierta sí, al matrimonio y todo, pero no estoy desesperada... [risas]. Sí tengo la esperanza de que un día me voy a casar, que de hecho de repente conozco gente y me dice: “¿Entonces nunca te casaste?” “¿Perdón? No estoy muerta, o sea ¡no estoy muerta!” (8Y41S).

Podemos rescatar dos aspectos de los párrafos anteriores. Uno de los fragmentos de entrevista seleccionado fue expresado por la académica en el área de las matemáticas de la UADY con 53 años. Menciona —cómo lo hará más adelante otra académica de la misma institución— el hecho de que, entre más formación educativa tienen las mujeres, más se reducen sus posibilidades de iniciar o mantener una relación de pareja. En su caso específico, señala que los hombres de su pueblo de origen optaron por no acercarse a ella, lo que atribuye a su formación y a su estatus de académica, dado que ellos contaban con menores grados de escolaridad. El segundo fragmento de entrevista deja ver la presión social que sigue recayendo en las mujeres que tienen cierta edad —en este caso, 41 años— y que no están instaladas en una relación de pareja. A lo largo de la entrevista, comenta la presión o la crítica que han expresado su familia y sus conocidos por el hecho de ser soltera: aunque si bien dice tener la “esperanza”, tampoco está dispuesta a comprometerse en una relación que no sea lo que desea o busca, para cumplir con exigencias sociales ajenas. En el otro lado, están las académicas que si están dentro de una relación de pareja.

Yo creo que al principio que empiezas soltera y sin hijos no lo notas que tengas que estar dejando algo porque obvio te adaptas, no tienes esa obligación y todavía vives con tus papás que fue lo que a mí me pasó, después hay otras decisiones que tienes que tomar es cuando empiezas a plantearte ¿Cómo le voy a hacer?; tal vez cuando te cases tienes suerte y tienes un esposo como el mío, lo que es muy difícil, que

es muy comprensivo, él nunca me cuestiona que por qué viajo o por qué me voy o por qué hago esto y no me pide como a lo mejor otras personas podrían hacer; o sea nos vamos a casar pero yo te quiero aquí en la casa, tú vas a estar en Tizimin y yo acá. No me dijo eso, tienes esa suerte. En estos momentos de mi vida que también son relevantes, creo que se plantea uno si lo quiere hacer o no lo quiere hacer, probablemente a esas alturas uno disfrutas tanto los logros académicos que al mismo tiempo dices pues esta es mi felicidad y no lo otro. En mi caso hay otras cuestiones no sólo lo otro, hay otras cuestiones muy propias de mis circunstancias y de las de mi esposo por las cuales yo en este momento no tengo hijos, sí me hubiera gustado tener, eso de alguna manera me favoreció que yo pueda seguir corriendo, si quiero...(9Y40S).

Él me animó me dijo “sí, entra, vas a poder, los dos sí podemos” y sí terminé bien (la maestría) y con su apoyo igual y ahorita con la que le he comentado que quiero hacer el doctorado igual sí me ha apoyado y dice “adelante que si has llegado a la maestría puedes llegar a más, siento que a veces eres algo pesimista de decir no, pero puedes lo haces y lo he visto entonces tú puedes hacerlo”. Los dos nos apoyamos realmente ahorita él ya no tanto porque le absorbe más el tiempo su trabajo él tiene un horario todo el día a veces sale hasta la 7 de la noche, pero ahora sí lo voy a sentir un poco más difícil porque tengo que ver yo más a mi hija, pero siento que sí voy a poder (4V37P).

La independencia siempre ha sido algo que ha marcado mi vida, entonces ahí pensando en esto a pesar de que ahorita con mi novio llevamos ya casi dos años de relación y hemos decidido ya formalizarlo con el matrimonio y todo este muy punto y aparte de eso él sabe que yo quiero seguir creciendo en el ámbito profesional ya sea con más diplomados con la maestría y este ese tipo de formación continua, y por otra parte también te digo que con el hecho de que la prioridad pues sí es la familia debería ser nuestra prioridad pero a veces también el trabajo es muy muy pesado... me gusta o sea me gusta aprender pero al mismo tiempo como dicen el aprender significa el tener que sacrificar

algunas cosas como ese tiempo para la familia...ahorita vivo un momento de inestabilidad porque a pesar de la experiencia que tengo dando clases en el ámbito administrativo este digamos en la ejecución de proyectos y de más aún no he encontrado este un espacio en el que tenga un contrato como tal no, aún no tengo esa estabilidad laboral pero al mismo tiempo este la experiencia que ahorita tengo (13Y28P).

Un hecho está constantemente señalado en los tres fragmentos de entrevista: las académicas tienen claro los roles que se esperan de su género cuando deciden casar o vivir en pareja. Saben que esas exigencias suelen entrar en conflicto con el tiempo requerido por la vida académica. En el primer fragmento, la académica de 40 años asume que ha tenido “suerte” porque su esposo es “comprensivo” y no le exige que tenga que quedarse en su casa, a diferencia de lo que esperan otros maridos. Ella vive en una ciudad diferente a la de su esposo debido a que la sede de la UADY está allá. El doctorado que cursaba en ese momento se impartía en colaboración una universidad española, por lo que de igual manera pasó periodos largos en dicho país, por estancias académicas. Aunado a esto, admite que el no haber podido tener hijos biológicos le ha permitido seguir con sus actividades de formación y académicas.

En el siguiente fragmento, la académica de la UVI de 37 años y con una hija narra que su esposo no sólo la ha apoyado, sino que la ha impulsado a que continúe preparándose formalmente. Sin embargo, dice que ella es quien está a cargo en mayor medida de su hija, ya que el trabajo de él es de horario más amplio, lo cual hace que ponga en duda si podrá hacer o no un doctorado. Finalmente, en el tercer fragmento, una de las académicas más jóvenes de la UADY expone que acaba de comprometerse para casarse con su actual pareja. Dos cosas la preocupan: no tener tiempo suficiente para la familia, y el no tener una condición profesional estable, ya que es la única del grupo que tiene un contrato por asignatura. Encontramos en su caso un escenario parecido al descrito por Villaseñor et al. (2010) cuando indican que las académicas suelen retardar su maternidad hasta conseguir una estabilidad laboral en las IES.

## 6.5. La maternidad

Buquet *et al.* (2013) en su estudio sobre las trabajadoras de la UNAM apuntan que en donde encontraron mayores diferencias por sexo es en “cuidado de niños(as) u otras personas”.

La media de horas semanales dedicadas al cuidado de hijos, de hijas y de otras personas, es de 20 horas para las investigadoras mujeres, mientras que la media para los hombres es de 10. La diferencia entre los profesores de carrera es de ocho horas: las profesoras le dedican 18 horas semanales y los profesores 10 (Buquet et al., 2013: 82-83). Si bien el cuidado de los hijos se reparte eventualmente entre ambos integrantes de la pareja, son en las madres y mujeres de la familia en quienes recae regularmente esa tarea. Justifican ese hecho la idea y el patrón cultural de que las mujeres no sólo tienen que ser madres sino también “buenas madres” o “madres ideales” lo que trae aunado exigencias y sanciones sociales.

Yo tenía una amiga, me decía: "¿cuándo piensas tener hijos?" y yo le decía: "mi novio se fue para ser gerente de la compañía entonces nos vamos a casar hasta dentro de dos años", yo ya tenía 33 años, y me dijo "¿tú no piensas tener hijos?" y le dije "no estoy preocupada por tener hijos así como por el primero que llegue voy a acostarme y embarazarme para que tenga hijos", y tampoco necesitaba necesito casarme ahorita mismo para tener hijos, pensé si llega y si no llega ni modo. Cuando tenía 35 me casé y él me dijo "ya tienes 35 años y esa edad no es una edad adecuada para que una mujer tenga hijos sanos". Es lo que me dijo aquel hombre que para mí era él muy maduro, el que me había apoyado muchísimo, entonces nunca quiso someterse a ningún tratamiento o que nos sometiéramos a algún tratamiento para ver cuál era el problema, el chiste es que no me embaracé entonces finalmente decidí divorciarme por que dije si él nunca va a regresar aquí y yo nunca voy a renunciar para irme allá ¿qué estoy haciendo? y le dije: "nos divorciamos". Como 5 años pasamos en estirones cuando él no quiere yo quiero y así hasta que al final de cuentas me divorcié. Luego llega [actual pareja], yo ya tenía 40 cumplidos y él es dos años mayor que yo, le dije es que desde que tenía 30 años me descubrieron un mioma en la matriz y me dijo "cómo que por eso no es posible que te embaraces". Fuimos a los EE. UU. y la doctora me dijo cuáles son tus estudios, y pues que me tengo que quitar la matriz porque no sirve para tener hijos. Pasó el tiempo y hasta 2008 pusimos la solicitud (para adoptar), nos sometimos a todo, nos presentaron a un niño de seis años, y él dijo no, yo quiero una niña, el año pasado nos

presentaron una niña de ocho años pero en enero cumplía nueve, yo no me acomodé con ella, incluso yo fui al psicólogo porque decía: “¿pero por qué si es una niña que me necesita?”, y el psicólogo me dijo: "sí señora pero usted no quiere, usted está preocupada porque a su marido sí le gusta, pero usted no quiere, usted no tiene ningún problema que no esté resuelto en su cabeza, usted no quiere esa situación simplemente, usted tiene que sentarse y hablar con su marido", y él me dijo: “mira (1:53) la decisión es no, tú sabes perfectamente que me gusta la idea pero a ti no te gusta, lo único que tenemos que decir es que no, que somos una pareja y las decisiones son de pareja...Ahora tenemos un hijo adoptado, chiquito que tengo que ir a ver ahorita terminando contigo...(14Y58P).

Ahora sí que hay que organizar y dividir el tiempo al principio sí lo sentí complicado no pero desde que nació mi hija obvio que cuando uno tiene un bebé o va a tener un bebé piense que todo va a estar bien no y que va hacer lo mejor...pero lo que uno no esperaba era que estuviera mal de salud al principio, sí lo vi muy difícil creo que me deprimí mucho porque pues si desde que nació mi hija nació mal o enferma y pues la tuvieron que operar tuvo 4 operaciones en un año entonces eso realmente me bajó mucho las ganas de seguir estudiando pero claro tengo el apoyo de mi esposo y afortunadamente también tuve el apoyo de aquí de los compañeros no, sobre todo de la dirección que este el tiempo que necesitaba para mi hija sí me lo prestaron me dieron ese espacio después de los dos años mi hija me ayudó una tía para cuidarla y este afortunadamente se está recuperando bien y está bien y la metí a guardería y este ahorita tiene 5 años y está todavía en kínder a veces sí tengo el apoyo de mi tía cuando viene y ahorita que no está a veces pues ella este entra temprano desde las 8 o 7:30 hasta las 4 que salgo por ella y en ese de lunes a viernes pero en cuestión de trabajo con mi familia pues sí he tenido mucho apoyo de ellos este después de que ya vi que estaba bien mi hija pues sí me dieron esas ganas de seguir aprendiendo otras cosas de estudiar y de mejorar tanto laboral también (J4V37P).

El doctorado en Guanajuato por ejemplo tiene beca, beca de CONACYT y sí es así como tentaciones, pero bueno esta deuda que tengo yo con



mis hijos. Como la deuda con mis hijos y de estar como más tiempo juntos porque sí es distinto ver a un papá cada 25 días que tenerlo cerca si en eso...Mi vida es muy dinámica está muy llena de roles que se juega es, no es compleja es divertida e implica reto porque hay que ser “buena” mamá, “buena” esposa, “buena” profesionista y de más a veces es cansado sí porque de repente que los niños y las tareas si se extiende más la jornada entre comillas laboral, pero es muy bonita y yo creo que es también como el aliento de decir, y eso le doy gracias a la vida, me encontré un súper hombre yo lo visualizo porque me decía “no debe de ser tu pretexto los niños para que no hagas algo que te gusta” y yo dije “hay genial, perfecto”, porque cuando yo me metí al programa de intercambio ya tenía a mi hijo, era bebé y yo decía va a ser un poco complicado, y él me dijo “yo te apoyo y vamos a estar y yo te voy a ayudar”. Entonces como que nos hemos congeniado mucho yo creo que como dicen detrás de un gran hombre hay una grande mujer, pero también detrás de una gran mujer siempre debe de haber un gran hombre. Siempre dialogamos tratamos de dialogar y voy delegando responsabilidad porque imagínate si fuera muy cansado, él es muy consciente de su rol. Los dos hacemos lo que corresponde en la casa o reuniones con los niños o este dependiendo de quién este...(6V35P).

Para aquellas académicas que han optado por la maternidad biológica o la de adopción, la distribución del tiempo para atender a su familia es una de sus mayores preocupaciones. La primera académica —que en el momento de las entrevistas tenía 58 años y estaba en condiciones de jubilarse— narra cómo fue el tema de la maternidad en diferentes etapas de su vida: primero, la presión social y de su propia pareja para concebir hijos, rebasados los 35 años. Segundo, su tratamiento médico para ver la posibilidad de tener hijos después de los cuarenta años. Tercero, su proceso de intento de adopción de una niña, con la que finalmente no se quedó, y cuarto, la adopción de un bebé recién nacido a los 55 años. Para ella, el tema de la maternidad, si bien no era asunto prioritario en su vida, siempre estuvo presente. Finalmente, como nos comenta, llegó la posibilidad de adoptar a una edad que ella ya consideraba avanzada; sus cuestionamientos éticos la llevaron a dudar sobre si aún era tiempo de hacerse responsable junto con su pareja de un bebé de tan pequeña edad, pero, finalmente, resolvieron que sí.

Los siguientes dos fragmentos nos muestran un hecho que registran también casi todos los estudios sobre trayectorias: las académicas han pospuesto su formación dado sus responsabilidades maternas, en ambos casos, el doctorado. Si bien las dos manifiestan que sus parejas les “ayudan” a continuar con su formación, no les ha sido posible realizar el salto hacia los estudios de doctorado. En el primer caso, la interrupción del recorrido de formación escolar se debió principalmente a que la hija tuvo problemas de salud durante sus primeros años de vida. Ahora que su condición se ha estabilizado, y que otra mujer de su familia ayuda con el cuidado, la informante está considerando entrar al doctorado, una decisión que aplazó originalmente. La segunda entrevistada relata oportunidades de entrar a doctorados con becas u otros apoyos que ha rechazado, remarcando su carácter de “tentaciones”. Por ahora, su prioridad es que sus hijos residan en el mismo lugar que su padre y en la zona cultural de la etnia a la cual él pertenece con la intención de que aprendan sus costumbres y lengua.

Escalante e Ibarra (2005) en su estudio sobre las académicas dicen que ellas se ven en la necesidad de crear estrategias de convivencia a través de las cuales gestar cambios y rupturas en las identidades de género de todos los miembros de la familia. Sin embargo, pese a ello y al papel transformativo que juegan, sigue siendo en ellas en quien recae la mayor responsabilidad de los hijos y, en menor medida, en otros miembros de la familia. Incluso las académicas que no han tenido hijos no han dejado de pensar en la maternidad, que representa un tema que les es ajeno.

En mi caso fue un asunto obligado, porque, por cuestiones de salud, pues yo no puedo tener hijos. Afortunadamente de esta condición están enterados mi familia, el círculo social cercano a mí, entonces no siento esa presión social, porque todas las personas que me interesan y están cerquita de mí, saben, y fíjate que cuando las licenciaturas nos decían, no sé si estaban haciendo el estudio, o tenían poquito de que lo habían hecho, que nos decían eso “a mayor nivel de estudios de la mujer menos probabilidad tienen de establecerse en una familia”. Entonces todas nos quedábamos medias locas en ese entonces de la licenciatura pensando: “hay que conseguir novio antes de que terminemos la licenciatura” [risas] y si me he dado cuenta, por ejemplo, aquí entre las compañeras pues hay quienes están casadas, pero de la facultad de educación aquí en Tizimín sólo una, pero esa una es suplente, tiene hijos, pero del resto no...

(7Y38S).

Pasó en julio del 2002 me operaron y pues ya no pude tener hijos, y seguí con mi pareja, al principio, creo que sí fue un año que sí lo sentí, sí lo llore, y él creo que también lo sintió, afortunadamente digo por qué él ya tenía cuatro hijos y su cuatro hijos vivían con él y conmigo, pero ya estaban grandes uno ya incluso se fue a Playa del Carmen, pero eran muchachos ya y me aceptaron, no hubo ningún rechazo por parte de ellos, convivíamos bastante bien, después una de ellas se casan y se va a vivir a [...1:05] el otro el más chico es el que se queda con nosotros bueno en ese entonces tenía ya veinte años, pero se queda con nosotros, la otra estudia nutrición pero se va a México a trabajar y ahí se queda entonces ya sola con él... (10Y54P).

Sí, pues esto de la maternidad es una decisión bastante seria...De parte de la familia de mi papá, si son de esta mentalidad de: que la mujer se tiene que casar, tiene que tener hijos y sí he tenido dificultades con ellos bastante serios, que les he puesto su ¡hasta aquí! Me han dicho “¿y por qué no te has casado? ¿Qué estás pensando?”, No es de pensarse es de que se dé la situación y yo lo viví hace como dos años cuando murió mi mamá, o sea quince días de muerta mi mamá bien una tía y me dice: “¡Ay hijita ya te quedaste sola tan siquiera hijita te buscas a alguien que te haga un favor y que te haga un hijo” [risas] ¿Perdón? O sea, ahí hasta se me fue la tristeza...(8Y41S).

Para mí la maternidad sí es algo muy importante entonces el caso es que la realidad bueno como yo lo veo y le comento siempre a mi novio es que ese reloj biológico es como dirían sí nos marca mucho entonces yo le digo yo no me imagino ser una mamá de 40 años o sea la verdad no me veo como una mamá a esa edad. Te digo entonces para mí sí es importante el priorizar varias cosas entonces él y yo si lo platicamos ahorita quiero aprovechar si nos casamos el año que viene sí estudiar la maestría durante el tiempo en el que se da el acoplamiento ya como matrimonio y todo y ya los de aquí a tres años hacer fortalecer mi vida profesional y a

partir del tercer año pues sí planear a mi familia y todo, pero lógico no apartarme también de esos proyectos que tengo (13Y28P).

Las académicas que, por razones biológicas, no tuvieron hijos y aquellas que decidieron no tenerlos evocan varios temas: una alude a la “comprensión” de su familia al saber que ella no puede tener hijos biológicos, sustrayéndose así a las presiones sociales en pro de la maternidad. Comenta lo mismo que otras entrevistadas han mencionado, la dificultad de tener pareja cuando se es una mujer con estudios superiores y, finalmente, una constante que se repite en el departamento de Educación: las académicas no tienen hijos o deciden postergar la maternidad. La condena social del hecho de no ser madre es fuerte, y eso no sólo afecta la representación de una misma sino la interacción con la pareja. No poder o no querer cumplir con la función reproductiva no es solo una decisión personal o de pareja, sino que se vuelve un hecho colectivo, considerado en amplios círculos como una anomalía. Finalmente, en el último fragmento, la entrevistada está considerando en paralelo diversos escenarios para proyectar su vida académica y su vida familiar a sabiendas que la profesión exige tiempo y dedicación y de que, a diferencia de otras académicas, no quiere postergar su maternidad.

#### 6.6. Pertenencia comunitaria: el retorno a sus comunidades

Un hecho que vuelve a presentarse en otro momento de la vida de las académicas es la necesidad de migrar. Varias de ellas han tenido que cambiar su residencia para ejercer como académicas, principalmente aquellas que se incorporaron al plantel nuevo de la UADY ubicado en Tizimin y aquellas que se incorporaron a la UVI en alguna de sus diferentes sedes. Residir en un lugar diferente al de sus compañeros o maridos les ha permitido invertir mayor tiempo en sus quehaceres científicos, así como redefinir la forma en que han construido sus relaciones de pareja, hecho del cual son conscientes. Otras más asumen que, si ejercieran su maternidad, esta movilidad de lugares sería complicada.

Quienes se encuentran viviendo en las comunidades hacen mención de lo aisladas o solas que se pueden sentir después de estar temporadas largas en alguna de las sedes. En sus palabras, se vuelven más solitarias. Aunque si bien son residentes en la región, habitar en comunidades pequeñas y estar separadas de sus parejas o familiares no siempre es considerado como positivo. Sin embargo, no se enfrentan a la migración de la misma

manera que cuando jóvenes y salieron de sus pueblos para continuar estudiando. En este momento de sus vidas tiene la agencia para decidir su movilidad territorial que tratan de compaginar con los roles de género y compromisos étnicos/comunitarios. Por lo tanto, las experiencias vividas de las académicas como migrantes en sus propios territorios necesitan ser contextualizada, dado que no se viven de la misma manera según los motivos y momentos de la vida en que lo hacen.

Así, otra de las cuestiones que sería preciso abordar, con el objetivo de acercarse a las académicas más allá del oficio profesional, es el de los vínculos o de las rupturas que tuvieron con sus lugares de origen para indagar qué es lo que esto significa para algunas de ellas. Este retorno o separación nos lleva nuevamente al tópico de la construcción y modificación de la identidad. Hall (2007) demuestra que la identidad es siempre el producto de un proceso de identificación, “esto es, para el momento en el que estoy, quien soy y donde me paro”. Esta noción posicional de la identidad permite que uno hable desde ese lugar, actúe desde ese lugar, así algún día en el futuro, desde otras condiciones, uno puede querer modificarse a sí mismo o la persona que está hablando. [...] [La identidad] Siempre está, como se dice, en proceso. Se está haciendo. Se mueve de un determinado pasado hacia el horizonte de un posible futuro que no es todavía totalmente conocido (Hall, 2007: 269 en Restrepo, 2014:117).

El otro día escuche a alguien diciendo: "yo hablo maya y vivo la maya", yo digo: "yo soy hablante nativo de la lengua maya" y a hasta ahí llega mi discurso, no digo que vivo la maya. Trato de vivir cerca, o sea no he roto con mi cultura..., es que va a hacer difícil que reconozcan como alguien de la comunidad definitivamente, yo soy hablante de maya, me visto con hipil, y converso totalmente en maya, puedo sentarme a hacer tortillas, cocinar hacer lo que tú quieras, pero no soy alguien de allá, siempre soy extraña y entonces tengo que trabajar con eso. La gente nunca va a decir ella es del pueblo fulano de tal, no, ella es de otro pueblo que se llama Chocholá. Claro, es que te digo bueno tienes que reconocer que eres parte de la cultura...porque por ejemplo ahorita alguien me llamo y me dijo oye vas a venir a los 15 años de fulanita porque se va a hacer el fin de semana que tú puedas venir ¿qué significa eso? significa que a pesar de que no estoy allá participo, pero no se ha roto por que todavía sigo manteniendo esas relaciones (14Y58P).

Si, si fíjate que cuando voy a mi comunidad de origen la gente me respeta mucho tanto es el respeto que a veces no se atreven a platicar tanto conmigo pero cuando yo les saludo en su lengua aquellas señoras adultas o jóvenes adultos en zapoteco sienten la confianza y ya se rompe digamos esa tensión... y ahora todo este año que pasó del 2014 yo tuve un cargo en la comunidad de policía, alguien más lo hizo en mi lugar yo pague por ese servicio y la persona hizo mi trabajo pero desde ahí la comunidad te va reconociendo desde el cargo que tu asumes y la actitud que tu asumes es como la gente te va reconociendo ellos ya saben que yo di un servicio en la comunidad el año pasado... (3V34P).

El proceso de identificación e inclusión en sus comunidades de origen es para algunas de las entrevistadas un aspecto importante de sus vidas en la actualidad. Uno de los ejes centrales en los relatos anteriores es reconocer que, al no vivir en sus comunidades, no son reconocidas por sus integrantes, debido a que no existe una convivencia cotidiana. En ambos relatos, hablar la misma lengua es un factor de reconocimiento al que hacen mención dado que les permite comunicarse en el mismo idioma con las personas de su comunidad.

Por otro lado, el ser mujeres con alto grado de estudios, las coloca en una posición diferente frente a otros miembros de su comunidad. En consecuencia, para ellas, el idioma es una herramienta de comunicación horizontal frente a las demás personas. Recordando que la identidad no se encuentra solo en el pasado, sino en el futuro por construir, en su caso, la intención explícita ahora es seguir formando parte de sus lugares de origen:

No, cuando, cuando venimos cuando te digo a los nueve años mis papás cada fin de semana nos llevaban al pueblo o sea cada fin de semana te puedo decir que hasta los quince años estuvimos yendo muy frecuentemente, pero es a partir de la prepa que, que ya las visitas se vuelven un poquito más escasas porque estando en la prepa ya hay más que estudiar, ya los amigos también ya son de aquí de la ciudad, entonces prácticamente el ritmo de vida es diferente...(13428P).

Luego si tú ya estudiaste luego ya no te hablan en tu pueblo porque tú ya eres de Mérida, y yo se los ando diciendo que eso no puede ser. El otro

día traduje leyendas en maya en video, entonces cuando me empezaron a pasar en la televisión, a la gente del pueblo que me conoce me dicen: “¿ya vas a dejar de venir? ¿por qué? les digo “porque ya eres artista me dicen” (risas) “porque anoche te vimos en la televisión”, y decía que yo iba a dejar de venir porque ya era artista (risas) les digo “es un trabajo que tengo de la universidad”, capaz que dicen que yo ya iba a salir en las telenovelas (12Y73P).

La vuelta a las comunidades no siempre es prioridad. Algunas entrevistadas reconocen que llevar su vida en dos lugares no es tarea fácil. Su trabajo en la academia, sin embargo, les permite relacionarse de diferentes formas con la etnicidad, por ejemplo, enseñando y difundiendo la lengua en la universidad. Las identidades, aunque parecen invocar un origen en un pasado histórico con el cual continúan en correspondencia, en realidad tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no «quiénes somos» o «de dónde venimos» sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo cómo nos representamos. Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella. Se relacionan tanto con la invención de la tradición como con la tradición misma, y nos obligan a leerla no como una reiteración incesante sino como «lo mismo que cambia» (Hall, 1996:18).

Como hemos ido mostrando, las académicas se definen más allá de su oficio. Algunas de ellas son madres, esposas, activistas, etcétera. A lo largo de su trayectoria educativa y académica, se han enfrentado a diversas problemáticas por ser mujeres pertenecientes a algún pueblo indígena, por su condición socioeconómica o por los roles de género que se les asigna. Sin embargo, también son reconocidas y valoradas en sus ámbitos familiares o comunales: tener esos grados académicos y ser profesoras universitarias les confiere estatus y les otorga un prestigio positivo a sus personas. Desde el Sistema Moderno Colonial de Género, observamos las problemáticas de las académicas indígenas a partir de diferentes lugares, y, también, dimensionamos los espacios en dónde se han empoderado.

Concluiremos este capítulo, recordando que Marcela Lagarde (2012) señala que el empoderamiento es un camino efectivo y sólido de las mujeres que conduce a la salida y la eliminación de sus cautiverios que las enajenan personalmente y como género. Está

enmarcado en la perspectiva política y en la tradición histórica de la emancipación y la liberación, y su sentido es la constitución de las mujeres en sujetas. En ese camino, se toparon con un sin fin de obstáculos, de impedimentos y de hostilidades. El empoderamiento se concreta, asimismo, en condiciones educativas y de los ámbitos laborales (espacios, ramas, tipos de trabajo y ámbitos profesionales). Se efectúa en forma distinta por edad, por periodo de la vida y está influido por las condiciones sociales. Se concreta entonces de manera diversa, en función de la capacidad previa, presente en cantidad de mujeres, de apropiarse de la más mínima señal de oportunidad o de realización y de integrarla a su personalidad, a su manera de ser y a su autopercepción.

A lo largo del trabajo hemos reconstruido parte de la trayectoria, educativa y académica, de mujeres que se reconocen como pertenecientes a un pueblo étnico. Hemos expuesto las dificultades que han enfrentado, pero también las estrategias que han utilizado para superarlas. Todas se han caracterizado por una enorme diferencia en los años de escolaridad que han logrado, en comparación con una generación atrás. Algunas han trastornado los roles de género que se esperaban de ellas. Más aun, han conseguido compaginar su trabajo académico con procesos de investigación-acción en comunidades indígenas, mostrando una agencia para impulsar cambios comunitarios. Lagarde (2013) dice que los procesos de empoderamiento pueden fraguar una conexión entre los procesos personales y los colectivos. Esa es directa o indirecta, pero es interactiva y se va sedimentando en la vida de los sujetos y en sus ámbitos social y cultural. En cada situación, el empoderamiento de las mujeres se expande a través del tejido social por clase, grupos nacionales, étnicos o religiosos, ideológicos, políticos o culturales.



## **REFLEXIONES FINALES Y CONCLUSIONES**

## Reflexiones finales y conclusiones

Durante mis estudios de maestría solíamos usar la frase “la tesis no se termina, se entrega”. A sabiendas que se podría seguir discutiendo sobre el tema de investigación que en esta tesis desarrollé a continuación presentamos algunos de los hallazgos encontrados en el estudio presentado.

Realizar una investigación sobre académicas con adscripción étnica ha sido una experiencia y reto personal e intelectual. Como en toda investigación hubo reestructuras con la finalidad de encauzar metodológica y teóricamente las preguntas que motivaron este trabajo. No obstante, el objetivo principal se ha mantenido: identificar y explicar las problemáticas y estrategias de las que hicieron uso mujeres con adscripción étnica para transitar exitosamente por el sistema educativo hasta conseguir estudios de posgrados: esas credenciales les permitieron postularse y consolidar una trayectoria como académicas en dos universidades públicas. Conocer sus experiencias en la relación género-etnicidad-academia me llevó primero a los estudios de género y posteriormente a los estudios decoloniales, propuestas teóricas que me permitieron elaborar un marco conceptual pertinente.

Sin embargo, reconozco que abordar temas referidos a la población indígena en México sigue siendo un reto epistémico. En un país compuesto por más de sesentaiocho idiomas, el castellano sigue predominando como única lengua en uso real, más allá de la legislación y del reconocimiento a la diversidad lingüística. Prevalece en México una larga tradición histórica respecto a negar el racismo social existente, particularmente el que afecta la población indígena. Sin duda, el problema no reside en el color de piel, sino en las estructuras de poder que colocan a los pueblos indígenas al margen de la idea de “desarrollo” sobre la que se ha construido la nación mexicana.

Son los estudios decoloniales y de género los que han ido develando supuestos y opresiones que han quedado velados o dados por hecho. Por lo tanto, me han permitido analizar las estructuras de opresión que afecta las académicas en tanto son parte de un pueblo indígena, pero también me han permitido mostrar su agencia para enfrentarlas y culminar sus estudios en el sistema universitario e insertarse en el mercado académico. El

año pasado, en 2017, el INEGI presentó por vez primera resultados de un trabajo sobre la movilidad social intergeneracional, en donde aplicó una escala cromática, utilizada en el Proyecto sobre Etnicidad y Raza en América Latina (PERLA, por sus siglas en inglés). Este clasifica la piel en 11 tonalidades con el propósito de que el propio entrevistado(a) identificara su color.

Los resultados que arrojó ese estudio pusieron a discusión nacional la marcada relación que prevalece entre el color de la piel y otros aspectos de la vida social. Por ejemplo, solo el 3.3% de los mexicanos en los tres tonos de piel más claros no presentaban grado alguno de escolaridad, contra el 6.8% para los mexicanos auto-clasificados en los tres tonos de piel más oscura. Mientras el 26.4% de los mexicanos con los tonos de piel más claros presentan estudios universitarios, la proporción baja a 7.5% para aquellos con tonos de piel morena. Por otra parte, el estudio mostró también una relación entre el color de piel y el tipo de empleos ocupados, con un mayor porcentaje de individuos de piel blanca en puestos directivos y de individuos de piel morena en puestos de apoyo. Otros trabajos, como el realizado por Arceo y Campos (2014), dan cuenta que las personas con tez oscura y/o rangos indígenas deben enviar su currículum (cuando este incluye fotografía) 18% veces más que aquellos de tez clara para recibir el mismo número de llamadas.

En esta línea, los estudios decoloniales justifican cuestionar postulados que están aceptados de facto, por ejemplo, el ideal de modernidad y desarrollo al que todo pueblo debe aspirar. Al mostrar la reproducción del colonialismo interno que sigue prevaleciendo, provee un marco explicativo para entender la condición actual de los pueblos indígenas. Las diferentes cifras acerca de la condición de éste sector de la población que he ido citando a lo largo de la investigación, más que describir un contexto, ilustran las condiciones que comparten colectividades para quienes las condiciones socioeconómicas son las peores del país, y que se acentúan cuando se suman la condición étnica, la lingüística y de género.

Los estudios de género por su parte me han proporcionado un hilo para indagar sobre aquellas opresiones que son propias de las mujeres, en relación con la condición étnica y socioeconómica. La propuesta de María Lugones me llevó a cuestionar la categoría misma de género, sus orígenes y la forma en que la fuimos abordando desde América Latina. Las investigadoras indígenas desde su posición —crítica o propositiva— formulan argumentos para explicarse como sujetas de género en relación con su adscripción étnica, con la intención clara de no reproducir visiones esencializadoras y de llevar a cabo estudios

situados. Recomiendan en efecto, para evitar un riesgo de generalización, vincular las experiencias de las mujeres con los diferentes pueblos étnicos de donde proceden, en el entendido que, si bien comparten condiciones de opresión, no las experimentan de la misma manera.

Siguiendo esos postulados teóricos, abordar el tema indígena-étnico nos condujo a indagar acerca del origen, no solo de las categorías, sino también de las propias ciencias sociales. Por tanto, hacer un breve recorrido sobre las categorías de etnicidad e indígena nos permitió esclarecer cual es la postura a partir de la cual abordarlas. De hecho, reconocer su principio y uso generalizado para nombrar a “los otros” como lo exótico, atrasado, primitivo, no modernos, etcétera hizo que nos cuestionemos la utilidad y la vigencia misma de las categorías.

Debido a lo anterior, opté por abordar la identidad étnica desde la postura de Stuart Hall (1996) quien abre la posibilidad de acercarse a la etnicidad más allá del “otro” colonizado. Reconoce que no solo los “otros” pueden tener una adscripción étnica. Por lo tanto, en el presente estudio, consideramos primero que la etnicidad no es propia de los “otros” y segundo que no excluye ni desaparece las relaciones de poder existentes. En su texto que lleva por nombre ¿Quién necesita identidad?, Hall señala que una respuesta a esa pregunta exige precisar en relación con que problemas surge la irreductibilidad del concepto de identidad. En ello, radica su carácter central para la cuestión de la agencia y la política. La agencia se refiere a la identidad como una identificación que tiene el sujeto en relación con las prácticas discursivas. Por tanto, la política hace referencia a las formas modernas de movilización política, pero también a las dificultades que ha conllevado las “políticas identitarias”.

Como plantea Ochy Curiel (2016)<sup>55</sup> sobre el mismo tópico y en la misma línea que Hall: quienes necesitan identidad son los otros, es decir aquellos que han sido racializados o que desde su posición subordinada se visibilizan reivindicando sus identidades. Por lo tanto, la identidad, como lo expresan los autores, también tiene un uso estratégico: es el caso, por ejemplo, de la reivindicación negra o indígena en los movimientos sociales. Sin embargo, es imprescindible reconocer que quienes las nombraron así fueron los

---

<sup>55</sup> Conferencia y debate: "El Feminismo Decolonial Latinoamericano y Caribeño. Aportes para las Prácticas Políticas Transformadoras. CICODE y Asociación Solidaria Andaluza de Desarrollo (ASAD), Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID), Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada, 7 de noviembre de 2016.

colonizadores. Por tanto, la identidad es importante más como fin estratégico y político que como fin en sí mismo (esencialista).

La categoría indígena tiene la misma raíz que la etnicidad: es impuesta por los colonizadores para nombrar bajo un mismo término aglutinador a los otros y, en lo que concierne nuestras entrevistadas, “las otras”. Partiendo de lo anterior, decidí hacer uso de esa categoría primero como una meramente descriptiva y generalizadora para nombrar al grupo de entrevistadas pertenecientes a los diferentes pueblos. Segundo, la utilicé para designar el auto reconocimiento que hacen las entrevistadas en diferentes momentos de sus vidas hacia lo indígena. Ellas manifiestan su adscripción identitaria más bien con su grupo étnico de pertenencia, mayas, náhuatls, otomíes, etcétera, no con lo indígena. Más de una entrevistada se manifestó incluso contra el concepto, haciendo una crítica a éste. No obstante, se reconocen o posicionan como tales para fines concretos: obtener becas para población indígena, acudir a congresos y festivales de corte indígena, realizar publicaciones, así como comprometerse con causas comunes que competen a diferentes pueblos del país.

Hacer un recorrido por la trayectoria educativa de las académicas nos permitió ubicarlas dentro del SMCG y mostrar cuales fueron las principales problemáticas a las que se enfrentaron, así como las estrategias a las que recurrieron para subsanarlas. Podemos decir que las principales problemáticas se ubican en los siguientes ámbitos: los recursos económicos con los cuales contaban, la violencia pedagógica al recibir una educación desde la colonialidad del saber, la falta de planteles educativos en sus lugares de origen, la migración obligada para continuar estudiando y, finalmente, las limitaciones propias del género femenino que restringían, en cierta medida, su movilidad territorial. Un factor central para explicar su éxito fue el grado de apoyo que recibieron las académicas por parte de su familia. Aquellas para quienes la educación representaba un bien máximo al que había que acceder las nombre como “los caminos solidarios” dado que hubo un acuerdo familiar por priorizar los recursos para alcanzar los mayores grados educativos. Por otro lado, las que tuvieron un “camino solitario” fueron aquellas para quienes las estrategias fueron más de corte personal que familiar, dado que la formación educativa no era prioridad para sus familias.

Conociendo las condiciones periféricas y de exclusión en al que se encuentra mucha la población indígena, pero también los nichos en los que se han posicionado, una de las

primeras premisas en cuanto a la condición socioeconómica de los padres de las académicas fue que, probablemente, serían ellas las segundas generaciones de profesionistas, por lo que sus padres, o alguno de ellos, tenían formación normal, un sector que ya es sabido ha sido aprovechado por los pueblos indígenas para formarse y tener mejores condiciones de vida. Sin embargo, la realidad me mostró que no era así. Solo dos de los padres, varones, habían cursado estudios profesionales. La tendencia predominante es que los padres solo hubiesen cursado algunos años de educación básica, acentuándose la inequidad para las madres de las académicas. Las mujeres que hemos entrevistado en su mayoría provenían de hogares donde se dedicaban a empleos del sector primario. Por tanto, las restricciones económicas fueron resueltas en la medida que la familia ponía los recursos para la formación educativa. En el otro grupo, buscar empleos temporales fue la manera en hacerse de recursos económicos. Cuando vemos las condiciones socioeconómicas y los empleos de padres y madres al momento de migrar mostramos que se incitaron en las ocupaciones precarias que muestran las cifras contextuales, las académicas son la primera generación en moverse generacionalmente a un empleo en el campo académico.

Siguiendo con los hallazgos del trabajo, abordar el tema del paso por el sistema educativo desde la colonialidad del saber me ha ayudado a dimensionar la forma de conocimiento única sobre la cual hemos sido formados, pero también lo que esto representa para los pueblos el hecho que no sólo no están representados dentro de esta forma de conocimiento legítimo, sino que su cultura y lengua parecen contraponerse al saber científico. Por tanto, es de destacar que independientemente si estuvieran en la ciudad o en sus comunidades de origen, ninguna de las entrevistadas recibió educación básica en su idioma originario.

No cursaron algún grado en el sistema de educación indígena o del CONAFE, que también tiene un corte étnico para estas comunidades. Este hecho lo podemos interpretar en dos perspectivas. Por un lado, la de la violencia pedagógica que implicó —para quienes tenían un idioma originario diferente al español— recibir una educación en una lengua diferente. Sin embargo, algunas de ellas hacen mención que, a diferencia de sus padres, no padecieron una violencia física en las escuelas bajo la cual prohibían hablar las lenguas indígenas. Esto nos hace dimensionar y situar cronológicamente la memoria generacional acerca del nivel de violencia que ejerció el sistema educativo sobre sus padres con la clara intención de castellanizar a los pueblos indígenas. Por otro lado, es preciso hacer mención

que, año con año, las escuelas de corte indígena o del CONAFE son las que presentan los peores índices en evaluación en cuanto a la calidad de su enseñanza. El hecho de no haber asistido por estas escuelas implicó que tuvieran una educación de mejor calidad y en la lengua que finalmente es la dominante en el sistema educativo.

Aún con el dato que todas ellas recibieron educación en castellano, nueve de ellas hablan su lengua materna, dos más solo la entienden y tres son quienes no hablan ni entienden. Hablar o no la lengua tiene que ver con dos cuestiones —al menos para esta investigación—. La primera está vinculada al lugar de residencia, ya que las entrevistados residieron durante su niñez en poblados donde la lengua era de uso común en los espacios públicos y privados. Si bien la escuela es un espacio público donde la lengua no tenía un uso oficial, sí hacían uso de ésta en otros espacios como la familia nuclear y extensa, con los vecinos, con los amigos, etcétera. La otra cuestión es la decisión de los padres de enseñar o no el idioma a los hijos, hecho que no es fortuito. Dejar de transmitir una lengua es una decisión que pasa por la valoración que hacen los sujetos del uso estratégico del idioma. Lo que informan las académicas mayas —primera generación en no hablar y la segunda en migrar— es que los padres decidieron no transferir el idioma. Al residir en la ciudad donde el uso del maya disminuye en comparación con las comunidades o pueblos, ellas no aprendieron el maya ni como segunda lengua.

Me pareció pertinente abordar la posición de la familia en cuanto a la educación a partir de dos tipos ideales dado que —si bien no existen como tal en la realidad ni son fieles representantes de ésta— fueron de utilidad para enmarcar dos tendencias claras que encontramos: “los caminos solidarios” y “los caminos solitarios”. Como expusimos, la condición social y económica de las académicas indígenas prácticamente no difiere entre ellas, lo que caracteriza al primer grupo es la alta consideración que sus familias tenían de la educación formal. Sus padres tenían un claro objetivo hacia sus hijos hombres y mujeres para que alcanzaran los mayores grados escolares posibles, para lo cual destinaban buena parte de sus recursos económicos a su educación. El hecho que los padres tuvieran claro su proyecto educativo fue de vital importancia para aminorar las problemáticas a las que las académicas se enfrentaron. El objetivo era que alcanzaran una formación universitaria. Sin embargo, hay que hacer énfasis en que, en algunos casos, las mujeres tuvieron que estudiar lo que era propio de las mujeres, es decir carreras feminizadas.

Por otra parte, sus condiciones de migración fueron distintas; para aquellas que tuvieron “camino solitarios” —a diferencia del grupo anterior— y cuyas familias no tenían en alta estima la formación educativa, no existía un plan claro respecto a la educación de los hijos. Las problemáticas a las que se enfrentaron esas académicas las tuvieron que resolver con estrategias personales más que familiares. Las restricciones económicas fueron una constante, por lo cual se desempeñaron en diversos trabajos que les permitieran solventar sus estudios. La migración fue otro momento complejo en sus vidas, ya que, al ser más bien decisiones personales, no necesariamente contaban con el apoyo o el permiso de la figura paterna.

Reconocemos que las problemáticas que enfrentaron las mujeres al migrar estuvieron ligadas a su condición de género. Algunas de ellas fueron las primeras mujeres en migrar solas, lo que implicó que buscaran estrategias para salir de sus pueblos: por ejemplo, hacer uso de redes familiares, principalmente con otras mujeres, otras más buscaron obtener algún tipo de beca en las universidades o desempeñaran empleos de artesanas o de medio tiempo, etcétera. Son también las académicas de este grupo las que interrumpieron su formación escolar por algunos ciclos. Dado que en sus comunidades no había más posibilidad de seguir estudiando por la falta de planteles educativos, tuvieron que esperar algunos años hasta tener suficiente edad para migrar y continuar sus estudios.

Otro aspecto que contrasta este grupo con el anteriormente mencionado son los grados escolares de diferencia que puede haber entre ellas y sus hermanos. Para las quienes la educación fue prioritaria en sus familias el estudiar fue una constante en la mayoría de sus hermanos —en general concluyeron la educación superior—. Para las integrantes del otro grupo, mostramos que fueron quien más grados escolares obtuvieron en relación con los demás miembros de sus familias. Las diferencias pueden ser abismales entre una académica con grado de maestría y sus dos hermanos mayores que solo cursaron hasta el tercer año de primaria, grado más alto que se ofrecía en su comunidad de origen. Ellas son la excepción en sus propias familias.

Otro dato que arroja la investigación es que prácticamente todas las académicas, de ambos grupos, pueden ser consideradas estudiantes de excelencia. Son aquellas niñas con los promedios más altos de sus grupos, las que concursaban en otras escuelas, las que iban en representación de las mejores de sus clases. Estas mujeres no sólo se enfrentan a la sobre selección social y patriarcal, se enfrentan asimismo a una sobre



selección entre sus grupos étnicos: no llegan a estos espacios cualquier tipo de mujeres indígenas, sino solo aquellas que transitaron por el sistema educativo siendo las más sobresalientes, aun en la colonialidad del saber en la que se formaron. Son aquellas que demostraron ser las mejores, que tuvieron el soporte familiar, o aquellas que emplearon suficientes estrategias para mantenerse dentro del sistema educativo.

Para que estas mujeres pudieran llegar a sus puestos de académicas, enfrentaron diferentes problemáticas: pobreza, violencia lingüística, violencia pedagógica, limitaciones de género, lo que no se les permitía hacer por el hecho de ser mujeres. Recordando lo que advierte la intelectual Georgina Méndez, hay que visibilizar las estrategias que utilizan las mujeres indígenas por llegar a puestos políticos o académicos, sin omitir las diferentes opresiones. Es preciso rebasar el discurso sobre el que las mujeres indígenas no estudian porque pertenecen a pueblos más tradicionales y patriarcales sin considerar las estructuras coloniales de poder a las que se enfrentan, que van más allá de las relaciones entre solo pueblos indígenas.

Siguiendo con el análisis de las preguntas e hipótesis con las que planeamos inicialmente esta investigación, concluimos que, una vez superadas las dificultades que se presentaron durante su recorrido de formación, el ingreso como académicas de la UVI y la UADY estuvo determinado tanto por la expansión y la diversificación del SES como por el uso que ellas hicieron de sus diversos capitales. En consecuencia, y siguiendo uno de nuestros principales supuestos, demostramos que las historias de éxito como las de estas académicas no se pueden contar solo a través de las personas, sino que dependen también de un contexto social. Así, concluimos que su ingreso como académicas en ambas universidades se explicó a partir de elementos de índole individual y contextual en diversos momentos históricos del sistema de educación superior. Tomamos en consideración tres tipos de capitales para analizar su reclutamiento en el mercado universitario: el institucionalizado, el lingüístico y el étnico. Dos son los momentos del SES en los que lo situamos, haciendo referencia a la expansión y a la diversificación del sistema de educación superior.

A lo largo del texto, mostramos que los ingresos, trayectorias y capitalización, o no, de la condición étnica-lingüística de las académicas indígenas han sido básicamente de tres tipos: primero, el de las académicas cuyo hecho de hablar un idioma originario les permitió insertarse en proyectos donde dicha capacidad lingüística era necesaria. Segundo, el de

las académicas que no son mayas hablantes, pero se reconocen como parte del pueblo maya, y para quienes la condición étnica-lingüística no estuvo relacionada con su ingreso a los espacios académicos. Ambos casos incluyen a las académicas de la UADY. Tercero, las académicas indígenas que ingresaron una institución intercultural de nueva creación en donde la condición étnica-lingüística era tomada en consideración, y potencializaba su capital institucionalizado. Partiendo de estos casos que hemos ido encontrado, podemos indagar más ampliamente sobre los hallazgos de la investigación

Plantear la investigación entrevistando a académicas insertas en dos modelos de universidad permitió analizar el tema étnico, más allá de los sujetos. Es decir, sirvió para conocer cómo las IES abordan las temáticas de corte étnico en su modelo educativo. Al ser una de corte tradicional y la otra intercultural, las diferencias fueron notables y significativas. La universidad es una de las principales instituciones en la cual se plasma claramente la colonialidad del saber y fue creada bajo las formas eurocéntricas de conocimiento científico. Es una institución profundamente tradicional en muchos sentidos. La Universidad Autónoma de Yucatán no es la excepción. Como lo indicamos en los capítulos anteriores, hasta muy recientes años, la universidad no instrumentaba ningún programa que visibilizara a la población maya y/o que incluyera o reconociera otros tipos de saberes. Su relación con la población maya fue más bien tradicional y generalmente desde la otrorización que se ha hecho de la población indígena.

De allí surge el cuestionamiento planteado sobre la capitalización étnica y/o lingüística de la cual las académicas hicieron uso según el modelo de universidad al que ingresaron. En la UADY, observamos claramente dos grupos. El de aquellas que ingresaron a laborar durante la expansión del SES y para quienes ciertos departamentos hicieron “concesiones” debido a una demanda por personal que hablara el idioma maya. Un segundo grupo fue el de aquellas que se integraron a la nueva unidad que abrió la universidad en Tizimin y para quienes el capital institucionalizado fue el único tomado en consideración.

El uso del capital lingüístico pudo ser visiblemente capitalizado por un grupo de cuatro académicas de la UADY que ingresaron durante la expansión del SES y quienes son las de mayor edad. Si bien la universidad no era una IES de corte intercultural o con programas compensatorios para la población maya en esos momentos, requería personas hablantes de lengua que pudieran servir de intérpretes en las comunidades donde se

hacían proyectos de investigación. Al ser las académicas maya hablantes, les dio la posibilidad de integrarse primero como ayudantes y, posteriormente, como académicas de la UADY.

El uso estratégico que hicieron de su capital lingüístico les permitió potenciar su grado académico e ingresar en el momento en el que se creaban los departamentos y plazas en diversas áreas. No obstante, hay que precisar que, pese a que el momento y lugar permitieron a las académicas hacer uso de dicha capitalización lingüística, el maya, y en general las distintas lenguas indígenas, siguen representando lo “otro”, lo no moderno de la sociedad, con una persistente carga de discriminación. También hay que señalar que no solo se necesitaba a alguien maya hablante, sino a una persona con la formación mínima requerida para integrarse a la planta académica, es decir que detentaba el capital institucionalizado requerido.

En el otro grupo, se encuentran las academias que ingresaron al campus nuevo en la ciudad de Tizimín para ellas, la condición étnica o lingüística no tuvo ninguna incidencia positiva en su ingreso a la UADY, ya que, en ese momento, la institución no solicitaba personal que cumplieran esas características étnicas-lingüísticas. Lo que pudimos observar es que las condiciones de ingreso de las académicas de la UADY, más allá de las “concesiones” lingüísticas, siguieron las tendencias nacionales que a continuación enumero.

Para el grupo que ingresó antes del 2000 —justo durante la expansión del SES y la creación de los departamentos de la UADY— o hubo una fuerte endogamia institucional, es decir todas ellas fueron egresadas de la misma institución que las acogió como académicas. Segundo, no se les exigió posgrados como grados indispensables para competir por una plaza: algunas de ellas no se titulaban aun en el momento de obtener su plaza laboral. Tercero, la edad con la que ingresaron a laborar era similar a la media de 27 años con la que ingresaban las academias en ese momento.

De forma similar, aquellas que ingresaron después del 2000 y se integraron a la nueva unidad de Tizimín siguieron con la tendencia nacional, en este caso de profesionalización, es decir cumplieron con la exigencia de mayores grados académicos para competir por una plaza académica: los estudios o el grado de maestría fueron los requisitos mínimos para ellas. Por lo tanto, si bien la capitalización lingüística de las

académicas en la UADY está situada lo que yo llamo las “concesiones” dentro del campus académico, solo fue posible si a esta se le sumaba el capital institucionalizado requerido, siendo que la lógica de los campus y de los departamentos funcionaba conforme con la de una universidad de corte tradicional.

Hacer el seguimiento de los grados académicos y de los primeros puestos laborales de las académicas de la UADY nos permitió ver, y escuchar de las propias entrevistadas, como se fueron modificando las condiciones para ingresar a laborar en la UADY. Por ejemplo, las académicas que ingresaron en los 70s y 80s el grado de licenciatura y su capacidad lingüística en el idioma maya les permitió ser contratadas y obtener una estabilidad laboral, en un corto plazo. Por el contrario, la académica más joven y con el mismo grado de licenciatura comenta que en la actualidad para tener la posibilidad de concursar por un contrato de tiempo completo debe tener estudios de maestría, como mínimo.

En la UVI, el oficio académico de las entrevistadas está en estrecha relación con el modelo de interculturalidad de la universidad. Un proyecto de esta naturaleza significó que diferentes voces se pronunciaran a favor o en contra de estas universidades. Mateos y Dietz (2015) advierten que las UI fueron creadas en el contexto político adverso en el que se crearon las nuevas instituciones, precisamente cuando el gobierno federal rechazó integrar los Acuerdos de San Andrés de 1996 en la nueva Ley Indígena de 2001. En esta situación, formar a nuevos profesionistas indígenas mediante instituciones creadas “desde arriba” es visto como parte de una “agenda hegemónica”. Esto provocó enfrentamientos entre los promotores y los detractores de las nuevas UI.

Por lo tanto, no podemos dejar de hacer mención que al ser un proyecto de reciente creación, la UVI comparte con las otras UI características propias del modelo conforme al cual fueron fundadas con base en un modelo intercultural, pensado principalmente para la población indígena. En consecuencia, sus unidades fueron ubicadas en estados con mayor presencia de esta población y financiadas por los gobiernos federal y estatal. Sin embargo, la particularidad que comparten y que hemos mencionado, es la inestabilidad laboral a la que se enfrentan estas nuevas IES. La UVI no es la excepción, las plazas académicas son prácticamente inexistentes en esta universidad.

Por lo tanto, la capitalización étnica está vinculada al modelo de universidad intercultural bajo el cual fue creada la UVI. El modelo en sí mismo no exige a la universidad

integrar personal con adscripción étnica a su planta laboral. Sin embargo, como lo expresan las académicas, fue una iniciativa de uno de los coordinadores construir las sedes recurriendo a profesionistas de la región, a egresados de la propia universidad y por tanto muchos profesores pertenecen a algún pueblo indígena. Las académicas consideraron que esa decisión fue de suma importancia para complementar su currículo formal. La edad de ingreso y los años que labora en dicha institución no son tan diferentes de los del resto de la plantilla. Su ingreso dependió de sus vínculos con académicos que conocían su condición étnica-lingüística y las aportaciones que representaban para la construcción del proyecto de universidad y en el funcionamiento de ésta. Sin embargo, todas ellas tienen contratos eventuales: aunque cuatro sean de tiempo completo y dos trabajen por asignatura, la inestabilidad laboral es una preocupación que abordan en las entrevistas.

A lo largo del seguimiento de sus trayectorias observamos que el campus y el habitus académicos son los ejes rectores. Las diferencias apuntan al modelo educativo de las instituciones, por lo tanto, hay que hacer una separación nuevamente entre las académicas de una universidad y de otra. No obstante, en ambos casos, se percibe una tendencia a la profesionalización de la academia: la exigencia de mayores grados para la contratación es la constante en ambas universidades. De las ocho académicas de la UADY, seis obtuvieron durante su trayectoria al menos un grado más que el con el que ingresaron. Paradójicamente, las de mayor y de menor edad (esa última, contratada por horas) tienen solo el grado de licenciatura. La más joven está consciente que es prácticamente imposible competir por una plaza sin grados académicos, por lo que tenía proyectado cursar la maestría a la brevedad. A diferencia de la endogamia en el grado de licenciatura, las académicas realizaron sus posgrados fuera de la UADY y, solo en un caso, en colaboración con una universidad extranjera. A excepción de la académica contratada por horas, todas escalaron en cuanto a categoría académica se refiere, aunque no al mismo ritmo, ya que tardaron entre 7 y 25 años en cambiar de categoría. Deducimos que el ascenso está relacionado con el momento en el que ingresaron a laborar. Para las primeras en ingresar, la profesionalización no se veía como un requisito inmediato, pero no así para las académicas con menos tiempo laborando.

Las académicas de la UVI con menor edad y con muchos menos años laborando procuraron adquirir mayores grados académicos, a excepción de la académica contratada por horas, y que a fechas de entrevista estaba en trámites de postulación a la maestría. Todas obtuvieron un grado superior al que tenían al entra, principalmente en IES del país,

Por su parte, el cambio o ascenso en su trayectoria académica han sido en menor grado dado la juventud de la IES. Sin embargo, dos de ellas tuvieron una promoción considerable, dado el tiempo que llevaban laborando, ya que las nombraron coordinadoras de sede regional. Sin duda, las condiciones laborales a las que se enfrentaron las académicas que ingresaron a estudiar durante el periodo de expansión no regulada, y las que se enfrentaron las académicas que ingresaron después del 2000 fueron muy distintas.

Cuatro mujeres están en un puesto de toma de decisión, dos en la UADY y dos en la UVI. Las académicas de la UADY están ubicadas en las áreas de medicina y de educación. Comparten varios aspectos en común. El primero es que ninguna estaba buscando postular por los puestos, más bien fueron los antiguos poseedores de los cargos quienes se los ofrecieron; ambas dudaron en aceptarlos, pero, finalmente, terminaron por acceder. Retomando a García (2003), ciertos puestos de mandos medios tienden a feminizarse dada la carga burocrática que implican: por tanto, no son puestos contendidos. Justo la carga burocrática es la que las académicas mencionan como un aspecto negativo del puesto, ya que resta tiempo a sus labores docentes y de investigación, aunado a la casi nula retribución económica que se les da por ejercerlo. Por el lado positivo, ambas manifiestan que han aprendido muchas cosas en dichos puestos y que esa fue la principal razón para aceptarlos: aprender.

El caso de las académicas de la UVI es diferente, ya que los puestos de coordinación de sedes si eran puestos con mayor demanda por parte de los académicos. En uno de los casos, hubo disputa por éste después de que se le otorgara a una de ellas. De igual manera, ninguna de las dos académicas pretendía ser coordinadoras de sede. Por el tiempo que tenían laborando, no consideraban que esto fuera posible. Sin embargo, los puestos les fueron ofrecidos por los directores de la UVI y, después de pensarlo, aceptaron ejercerlos. En consecuencia, para que ellas llegaran a estos puestos, confluyeron aspectos institucionales e individuales similares a los detectados en su estudio por Duran (2014). Por un lado, había cambios administrativos y por otro, a consideración de sus superiores, ellas contaban con la experiencia y los grados académicos agregado al plus de que eran indígenas y con prácticas de trabajo en comunidades de la región. Todo esto legitimaba su acceso a los cargos. Al ser además la UVI una IES nueva, las estructuras de poder y grupos (generalmente controlados por varones) no estaban del todo conformadas, por lo cual había mayores posibilidades que las mujeres se insertaran en estos espacios.

Un aspecto más a considerar en las conclusiones es que la capitalización étnica-lingüística tuvo incidencia en el ingreso a la UVI y a la UADY de algunas de las académicas indígenas, pero no así en su permanencia. Una vez dentro, la subsecuente adquisición de grados, así como la producción académica fueron los elementos que determinaron su ascenso a categorías más altas o a puestos de coordinación en ambas universidades. Para aquellas que la condición étnica-lingüística tuvo incidencia en su ingreso a las universidades podemos observar que hubo una continuidad en su quehacer académico, ya que las temáticas de los pueblos indígenas sustentaron sus principales líneas de investigación.

La universidad como institución conservadora de sus formas aún bajo el cobijo de un nuevo modelo conserva sus campus académicos y preserva los habitus que la rigen. Varios son los hallazgos que podemos observar en esta relación etnicidad-universidad-comunidad. Para esclarecer el funcionamiento de esta triada, habría que indagar las implicaciones que tienen para las académicas asumirse como parte de un pueblo indígena dentro de su oficio académico, pero también saber que aporta la universidad a las voces que desde diferentes lugares proclaman por una universidad más incluyente, no solo de personas, sino de conocimientos varios.

Siguiendo con los postulados de la colonialidad del saber dentro del sistema educativo, la investigación nos revela los momentos en que las académicas experimentaron esta relación de manera más evidentes: primero, durante su paso por la educación básica al ser formadas en un idioma diferente al suyo y conforme con un objetivo asimilador de los pueblos indígenas. Segundo, para aquellas que ingresaron a carreras en las ciencias sociales, cuando tuvieron el acercamiento a la discusión sobre la cultura y los pueblos indígenas, lo cual representó para ellas la posibilidad de dimensionar sus orígenes con herramientas de reflexión teórica desde la antropología o ciencias sociales. No obstante, esto también implicó su reconocimiento como parte de “las otras”.

Como lo mostramos, algunas de las académicas que se reconocen como mayas dentro de la universidad han cuestionado la forma en que se ha venido haciendo investigación sobre los pueblos indígenas. Desde su postura como académicas, buscan otras formas de hacer investigación, e ir más allá de mostrar a las comunidades como lo “otros” de los cuales ellas son parte. Reconocen que hay un discurso de falsa interculturalidad, en el cual nuevamente los pueblos tienen que ser los interculturales, no así la demás población. No obstante, también reconocen que enseñar la lengua puede ser

una “arma de dos filos” porque probablemente los investigadores que se acercan a la población maya reproducirán esta visión colonizadora.

También lamentan la falta de mecanismos en las universidades tradicionales para estrechar sus vínculos con la sociedad, en este caso, con las comunidades mayas. La lógica propia del campo universitario no tiene un rubro que visibilice y -en esta cultura de la evaluación constante por medio de los puntos- promueva la investigación o el trabajo comunitario. Así, algunas de ellas optan por no tener el reconocimiento e ingreso que otorga el SNI, por ejemplo, para continuar con sus proyectos en las comunidades. Otras más, aquellas para quienes la investigación étnica no es central en su trabajo, realizaron sin embargo acciones tangenciales hacia las comunidades mayas. Por ejemplo, hicieron visibles en las aulas a los alumnos maya hablantes como una forma de reconocimiento, esto con la finalidad de contrarrestar el racismo lingüístico que persiste. Para ellas, reconocerse frente a sus alumnos como maya hablantes fue un acto político y reivindicativo. Si bien la UADY tiene ya el PRODEY que pretende impartir la materia de cultura maya para en todas las carreras de la universidad, el estudio nos deja ver que son los sujetos, en este caso las académicas que se reivindican como mayas, las que desde su oficio diario han realizado trabajo y vínculos con las poblaciones indígenas y sus conocimientos, creando metodologías y otras formas de relacionarse.

Referirnos a la misma triada, universidad-académicas-comunidad, desde el modelo de la UVI, nos lleva a hacer el reconocimiento y cuestionamiento al modelo intercultural. Sabemos que sectores críticos a las UI han visto a estas instituciones como apropiación por parte de las instancias gubernamentales de demanda legítimas de los pueblos indígenas, lo que llevó a la creación de universidades desde arriba, con una oferta educativa que ha sido fuertemente cuestionada, así como lo han sido sus medidas estratégicas para evitar la politización de este tipo de escuelas. Numerosas han sido las noticias acerca de las problemáticas políticas e imposiciones de rectores que realizan los gobernadores de los estados, haciendo de las UI botines políticos. Gómez (2016) en su estudio sobre la UVI identifica la ambivalencia con la que nace la universidad en cuanto a la configuración del campo universitario y que se encuentra ligada a las condiciones sociales de la región. Argumenta que la UVI nace con cierta ambivalencia pues carga con el clásico prestigio que acompaña a la "universidad", pero al estar ubicada en una zona indígena —que ha sido históricamente rezagada de las políticas educativas—, se le asocia el carácter "de baja calidad".



No obstante, hay que reconocer los esfuerzos de múltiples actores por hacer funcionar y potenciar estas universidades en pro de los estudiantes y de las comunidades indígenas. Para las académicas, ser parte de la universidad intercultural representa, enfrentarse a las complicaciones y limitaciones de un proyecto nuevo como éste, y, a nivel personal, confrontar una incertidumbre laboral en su ejercicio profesional. Sin embargo, también valoran altamente estar en una universidad de corte intercultural, formar jóvenes de las regiones, hacer trabajo comunitario y, sobre todo, investigar con y acerca de los pueblos indígenas.

Abordamos las problemáticas de género a las que se enfrentaron las académicas en su paso por el sistema educativo y en su profesión académica. Lugones (2011) nos propone ver las opresiones de género desde las resistencias, enfatizar la historicidad de la relación oprimir-resistir y por lo tanto identificar las resistencias concretas, vividas, a la colonialidad del género. Mencionamos, en nuestro texto, obstáculos concretos con los que se enfrentaron las académicas durante su formación educativa, pero al momento de su ejercicio profesional, en general, confrontan problemáticas similares a las que enfrentan las académicas mexicanas.

Todas ellas modificaron los esquemas y los roles que las mujeres de sus familias venían desempeñando hasta ese momento. No sólo estudiaron en la universidad, si no que ingresaron como académicas, hicieron posgrados y, muchas de ellas viajaron a otras ciudades o países para seguir formándose. No constituyeron familias similares a las que crecieron, la maternidad fue la gran ausente de sus vidas, no así las exigencias sociales para que la ejercieran. Fueron en este sentido pioneras en cuanto a acceder a estos cargos, fueron de las primeras en sus familias de lograr estos puestos y de las primeras en la academia en pronunciarse abiertamente como pertenecientes a un pueblo indígena.

Como lo hemos mencionado previamente, el campo académico está construido sobre normas, estructuras y valores más o menos estables y sobre la figura de académicos hombres con tiempo completo para dedicarlo a las labores de docencia e investigación. Por tanto, las condiciones de género de las académicas son similares a las reportadas en los estudios nacionales sobre las académicas del país. Recordemos que siete de ellas, es decir la mitad, estaban casada o viviendo en pareja. No obstante, de los siete, dos residían en un lugar diferente al domicilio de su conyugue, mismas que ejercían un cargo de toma de decisión. Ambas reconocían que de tener una familia con hijos no podrían hacerlo. La

decisión de tener o no pareja estaba presente para todas: las que eran solteras hacían mención dos causas por las cuales están solas a saber la falta de tiempo y el hecho de ser mujeres sin dependientes con grados de estudio, lo cual hacía que menos hombres se acercaran a ellas, más aún los de sus comunidades de origen.

La maternidad es otro de los temas que, en cuanto al género sigue la tendencia. Las académicas deciden no tener hijos o posponen su decisión el mayor tiempo posible. De las catorce entrevistadas, solo tres son madres, aunque algunas no pudieron serlo por problemas de salud, y las más jóvenes, no descartan serlo en un futuro. La maternidad es un tema que interpela a todas, es decir, no pasa inadvertido, ya sea porque son madres, porque no lo son o porque lo piensan ser.

Para aquellas que son madres, enfatizan la cantidad de trabajo que representa combinar la vida familiar y académica, es decir la doble jornada. Mencionan como una respuesta la distribución de trabajo que hacen con sus parejas anotando que éstas las apoyan, comprenden, ayudan e “impulsan a que sigan preparándose académicamente”. Aun así, ellas tienen la mayor responsabilidad con los hijos, lo cual se nota cuando dos de ellas aluden a esta razón para explicar porque han postergado hacer estudios de doctorado.

En el otro lado están aquellas mujeres que, por la edad, no podrán tener ya hijos biológicos, si bien fuera por razones físicas o por decisión propia. Mencionan la presión social a la que han sido sometidas por no ser madres, principalmente de la familia. Finalmente, las académicas jóvenes se interrogan sobre si ser o no serlo y si deciden que sí cual es la edad idónea para serlo. Un hecho es innegable, nadie es ingenua. Todas reconocen los roles de género que se esperan que cumplan una vez que tengan una familia con hijos. Saben que ambas instituciones, la académica y la familiar, son demandantes y que conciliar los tiempos es tarea difícil. Al menos dos de ellas dijeron que si tuvieran hijos serían su prioridad por encima de las labores académicas, razón por la cual habían decidido postergar la maternidad.

Por su parte, aquellas académicas que están en puestos de toma de decisión, no tienen hijos y solo una de ellas vivía con su pareja, lo cual reconocían como algo positivo para desempeñar sus funciones. No obstante, hicieron referencia a otros asuntos de género que desde sus puestos de mandos medios les hubiera gustado fueran diferentes. Por ejemplo, la falta de mujeres con quienes hacer equipo es uno de los aspectos que las

coordinadoras mencionaban como negativos, dado que se sentían solas o poco acompañadas en el cargo. Sin embargo, tienen una alta valoración por el trabajo que pueden hacer como coordinadoras en cuanto a la población estudiantil indígena se refiere, así como con las comunidades aledañas.

Otro de los hallazgos a mencionar es el vínculo que tienen las entrevistadas con sus comunidades de origen. No obstante, la importancia e intención de seguir manteniendo una relación con las personas de las comunidades donde nacieron no es igual para todas. La perspectiva de Stuart Hall sobre la identidad nos propone pensarla en términos de identificación, es decir la identidad significa o connota el proceso de identificación. Más que hablar de identidad como algo acabado, deberíamos hablar de *identificación*, y concebirla como un proceso inacabado. Por tanto, algunas académicas entrevistadas decidieron retomar los vínculos con sus comunidades por medio de la participación en diferentes actos. Otras decidieron asumir la etnicidad más como una cuestión personal o académico. No obstante, para todas, tener los grados educativos con los que cuentan significa un prestigio y estatus, ya sea en su familia extensa o en sus comunidades. La escolaridad representa una experiencia migratoria, al igual que quiebres y retornos o continuidades con sus lugares de origen.

Más que un tema agotado, la investigación expuesta busca contribuir a nuevas interrogantes que son necesarias en cuanto que seguimos reproduciendo un marcado colonialismo interno en la sociedad mexicana. Considero es vigente y necesario cuestionar la forma única de conocimiento en la que nos hemos formado para buscar otras miradas teórico - metodológicas más incluyentes. En un país con mas de 60 idiomas no somos capaces de proponer alguno como enseñanza de segunda lengua en las escuelas. Como sociedad, nos hemos perdido de aprender otras formas de explicar el ser y el conocer, en aras de subimos lo antes posible al barco de la modernidad. Seguimos reproduciendo el colonialismo interno en todas sus dimensiones, la academia es una de ellas, pero también un espacio de libertad desde la cual crear y recrear conocimiento.

## **BIBLIOGRAFÍA**

## Bibliografía

- Acosta, Adrián (1998) "Cambio institucional y complejidad emergente de la educación superior en América Latina", *Revista Perfiles Latinoamericanos* Vol. 7 No. 12, pp. 109-140.
- Aguilar, Yasnaya (2015a) "¿Es México un país multilingüe?", *El país*, México 1 de agosto.
- Aguilar, Yasnaya (2015b) "¿Para qué publicar libros en lenguas indígenas si nadie los lee?", *El país*, México 10 de septiembre.
- Aguirre, Gonzalo (1991) *Obra antropológica, IX. Regiones de refugio: El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizoamérica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Aguirre, Irma (2003) "Participación política y social de mujeres indígenas: el caso de una lideresa tradicional", *Cuicuilco*, vol. 10, núm. 27, enero-abril, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- Acker, Sandra (1995) *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Madrid, España, Narcea, S.A. de Ediciones.
- Alarcón, Amado (2005) "Los mercados lingüísticos. Aportaciones desde la perspectiva de la elección racional", *Papers: revista de sociología*, pp. 89-109.
- Alonso, Enrique (2005) "Los mercados lingüísticos o el muy particular análisis sociológico de los discursos de Pierre Bourdieu", *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 2002, pp. 111-131.
- Alberti, Pilar (1999) "La identidad de género y etnia. Un modelo de análisis", *Nueva Antropología*, vol. XVI, núm. 55, junio, pp. 105-130.
- Alvarado, José (2016) "Pensar la universidad en perspectiva decolonial", *Revista de Filosofía*, Nº 84, 2016-3, pp. 116-128.

- Anta, José (2012) "De aparato de captura a dispositivo académico. El currículum vitae en la universidad", *Gaceta de Antropología*, 28 (2), artículo 13 · Disponible en <<http://hdl.handle.net/10481/23744>>
- Arzate, Jorge y Romero, Janette (2007) "Diversificación, crecimiento y desigualdad en la educación superior: la dimensión relativa de la universidad pública en México", *Tiempo de Educar*, vol. 8, núm. 16, julio-diciembre, pp. 277-303.
- Astelarra, Judith (2005) "Políticas conciliatorias: conceptualización y tendencias", en *Cohesión social, políticas conciliatorias y presupuesto público. Una mirada desde el Género*, México, UNFPA-GTZ.
- Bartra, Armando, y G. Otero (2008) "Movimientos indígenas campesinos en México: la lucha por la tierra, la autonomía y la democracia", en Moyo Sam y Paris Yeros (coord.) *Recuperando la tierra. El resurgimiento de movimientos rurales en África, Asia y América Latina*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, Disponible en <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/sursur/moyo/18BarOt.pdf>> (septiembre 2015).
- Baudelot, Christian y Establet Roger (1975) *La escuela capitalista*, México, Siglo XXI.
- Bauman, Zigmunt (1996) "Modernidad y ambivalencia" en Beriain, Josetxo (comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo*, Antropos, España.
- Ben, Joseph (1966) *La universidad en Transformación*. Editorial, Seix Barral, S.A. Barcelona.
- Bendl, Regine and Angelika Schmidt (2010) "Different Metaphors for Describing Discrimination", *Gender, Work and Organization* Vol. 17 No. 5 September.
- Binimelis, Helder (2017) "Sociedad, epistemología y metodología", *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, [S.I.], n. 75, p. 215-235, ago.
- Blázquez, Norma (2005) "El personal académico y la investigación en la Universidad

- Autónoma de México” en Cazés Menache, Daniel (Compilador) *La inequidad de género en la UNAM. Análisis y propuestas*, México, CEICH, UNAM.
- Blázquez, Norma y Javier, Flores (2006) *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*, México, UNAM /UNIFEM/Plaza y Valdés.
- Blázquez, Norma (2008) *El Retorno de las Brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la Ciencia*, CEIICH, UNAM. México.
- Blázquez, Norma (2011) *El Retorno de las Brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la Ciencia*, CEIICH, UNAM. México.
- Blázquez, Norma (2012) “Epistemología feminista: temas centrales” en Blázquez Norma, Flores F., Río, M., (Coords.) *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*, México, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Bonfil, Guillermo (1972) “El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial”, *Anales de Antropología Revista del Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM*, Volumen 9, pp. 105-124.
- Bonfil Paloma, Dalia Barrera e Irma Aguirre (2008) *Los espacios conquistados: Participación Política y Liderazgo de las Mujeres Indígenas de México*, México, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Bourdieu, Pierre (1985) *¿Qué significa hablar?: Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, España Akal.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1996) *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontarama.
- Bourdieu, Pierre, (1987) “Los Tres Estados del Capital Cultural”, *Sociológica*, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)- Azcapotzalco, México, núm. 5, pp. 11-17.
- Bourdieu, Pierre. (1998) *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*, México, Taurus.

- Bourdieu, Pierre (2000) *La dominación masculina*, Barcelona, Madrid, Editorial
- Bourdieu, Pierre (2002) *Campo de poder, capo intelectual*, Argentina, Montessor.
- Bourdieu, Pierre (2008) *Homo academicus*, Argentina, Siglo XXI editores.
- Brunner, José (1990) *Educación superior en América Latina: cambios y desafío*, Chile, Fondo de Cultura Económica.
- Buquet, Ana Jennifer A. Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno (2013) *Intrusas en la Universidad*, México, UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Cabnal, Lorena (2010) "Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala" en *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*, ACSUR-Las Segovias, Asociación para la cooperación con el Sur.
- Campbell, Howard y Martha Tappan (1989) "La COCEI: cultura y etnicidad politizadas en el istmo de Tehuantepec", *Revista Mexicana de Sociología Vol. 51, No. 2, Visiones de México*, pp. 247-263 <<http://www.jstor.org/stable/35406>> (marzo del 2014).
- Carvy, Haze (2012) "Mujeres blancas, ¡escuchad! El feminismo negro y los límites de la hermandad femenina" en Sojourner Truth, Ida Wells, Patricia Hill Collins, Angela Davis, Carol Stack, Hazel Carby, Pratibha Parmar, *Feminismos negros. Una antología*, Madrid, Traficantes de Sueños, pp. 209-268.
- Cardaci, Dora (2005) "¿Ausentes o invisibles? Contenidos sobre las Mujeres y los géneros En el currículo de Licenciatura de Universidades mexicanas", *La ventana*, No. 21, pp 107-142.
- Carnoy, Martin, Lucrecia Santibáñez, Alma Maldonado, e Imanol Ordorika (2002) "Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII no.3, pp. 9 – 43.



- Casanova, Hugo, (2012) "México, con mayor número de analfabetas que hace poco más de 10 años", Boletín, UNAM-DGCS-550, Ciudad Universitaria. <[www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2012\\_550.htm](http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2012_550.htm)> (noviembre 2015).
- Casillas, Manuel (1987) "Notas sobre el proceso de transición de la Universidad Tradicional a la Moderna. Los casos de la expansión institucional y la masificación", *Sociológica*, 5, año 2, UAM-A.
- Casillas, Manuel y Adrián de Garay (1992) "El contexto de la constitución del cuerpo académico en la educación superior", en Gil, Manuel et al. (eds.) *Académicos: Un botón de muestra*, México, UAM-A.
- Castañeda, Martha (2008) *Metodología de la investigación feminista*, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades –CEIHC- de la Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM.
- Castañeda, Martha y Teresa Ordorika (Coords.) (2015) *Investigadoras en la UNAM: trabajo académico, productividad y calidad de vida*, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades –CEIHC- de la Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM.
- Castells, Manuel (1997) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen II. El poder de la identidad*, México, Siglo XXI editores.
- Castells, Manuel (1999) *La era de la información. Fin de milenio. Vol III*. México, Siglo XXI editores.
- Chandra Mohanty (2008) "Bajo los Ojos de Occidente: Feminismo Académico y Discursos Coloniales" en Talpade Liliana Suárez Navaz y Aída Hernández (editoras) *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*, Madrid, Cátedra.
- Chávez, Mónica (2010) *Familias, escolarización e identidad étnica entre profesionistas tenek y nahuas en la ciudad de San Luis Potosí*, Tesis de doctorado en Ciencias Sociales, Guadalajara, Ciesas Occidente.

- Chávez, Mónica (2013) "La familia, las relaciones afectivas y la identidad étnica entre indígenas migrantes urbanos en San Luis Potosí", *Relaciones* 134, primavera, pp. 131-155
- Cumes, Aura (2012) "Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio", *Seminario: Conversatorios sobre Mujeres y Género, Conversações sobre Mulheres e Gênero, Anuario Hojas de Warmi*. 2012, nº 17, Universidad de Murcia (España).
- Cumes, Aura (2014) "Escencialismos estratégicos y discursos de descolonización" en Millán, Mária (Coord.) *Más allá del feminismo: caminos para andar*, México, D. F.: Red de Feminismos Descoloniales.
- Czarny, Gabriela (2007) "Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 34, julio-septiembre, pp. 921-950.
- De Barbieri, Teresita (1998) "Acerca de las propuestas metodológicas feministas" en Bartra, Eli (comp.) *Debates en torno a una metodología feminista*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Devalle, Susana (1992) "La etnicidad y sus representaciones: ¿juego de espejos?", *Estudios Sociológicos de El colegio de México*, núm. 28, enero-abril, Colmex, México.
- Despaigne, Broxner (2015) "Modernidad, colonialidad y discriminación en torno al aprendizaje del inglés en Puebla", *Colette Trace* 68, CEMCA, diciembre págs. 59-80.
- Díaz, Adriana, María Fernanda y Tania Pérez (2012) "Testigos modestos y poblaciones invisibles en la cobertura de la genética humana en los medios de comunicación colombianos", *Interface - Comunic., Saude, Educ.*, v.16, n.41, **p.451-67, abr./jun.**
- Dietz, Gunther (1999) "Movimientos indígenas y ONGs en México Desarrollo, autonomía y ciudadanía en México", *Revista Nueva Sociedad* 164 noviembre/diciembre, pp. 45-55 <<http://www.nuso.org/revista.php?n=164>> (octubre, 2015).

- Dietz, Gunther (2008) "La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural", Mato Daniel (coord.) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, Venezuela, UNESCO-IELSAC.
- Dietz, Gunther (2009) "Los actores indígenas ante la "interculturalización" de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo?", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 55-75, septiembre 2009 / Número 2 / Volumen 3.
- Dubet, François y Danilo Martuccelli (2000) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, España, Losada.
- Durán, Rosa, Rosa, Valles y Rosa, González (2012) "Mujeres indígenas en el campo académico: tráfugas a su condición histórica" *Memorias del IX Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género*, Sevilla España del 31 de enero al 3 de febrero
- Duran Mar y Georgeta Ion (2014) "Investigadoras con Éxito en la Universidad... ¿Cómo lo han logrado?", *Educación XXI*. 17.1, 2014, pp. 39-58
- Durkheim, Émile (1994) "La educación, su naturaleza y su función", *Educación y sociología*, México, Editorial Colofón.
- Dussel, Enrique (1992) 1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad, La Paz, Plural Editores, UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Colección Académica no. 1. Colección.
- Escalante, Ana e Ibarra Luz (2005) "Esposa-madre-académica ¡Es posible!, ponencia presentada en *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo, Sonora, 31 de octubre - 1 noviembre de 2005.
- Espinosa, Yuderkys (2009) "Etnocentrismo y colonialidad en los Feminismos latinoamericanos: Complicidades y consolidación de las Hegemonías feministas en el espacio Transnacional", *Revista venezolana de estudios de la mujer - julio/diciembre*, Vol. 14. Nº 33 - pp. 37-54.

- Estermann, Josef (2014) "Colonialidad, descolonización e interculturalidad", *Polis* 38.
- Fernández, Patricia, Arnulfo Embriz, Enrique Serrano y María Medina (coords.) (2006) *Indicadores con perspectiva de género para los pueblos indígenas*, México Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).
- Fernández, Blanca (2010) "¿Quiénes son los intelectuales indígenas ecuatorianos? Aportes para una construcción intercultural de saberes en América Latina". *A parte Rei Revista de Filosofía*. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/blanca71.pdf> (diciembre 2014)
- Fernández Doris y Paula Sequeira (2015) "Movilidad de mujeres académicas en puestos de decisión: El caso de la Universidad Nacional de Costa Rica", *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)* Vol. 19(2) mayo-agosto, pp 213-230, Consultado en ><http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.13>< (mayo 2016).
- Flores, Alejandra (2005) "Intelectuales Indígenas del Ecuador y su paso por la Escuela y Universidad", Tesis de Maestría inédita, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador. Recuperado de: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/768> (octubre 2014)
- Flores, José (2009) "Las luchas indias y sus intelectuales", *Veredas 18. Revista de pensamiento Sociológico*, UAM-Xochimilco, México, pp. 193-213.
- Flores Raúl (2016) *La transmisión intergeneracional de la pobreza: factores, procesos y propuestas para la intervención*, Madrid, FUNDACIÓN FOESSA.
- Fuentes, Olac (1986) "Crecimiento y diferenciación del sistema universitario", *Crítica*.
- Gamio, Manuel (1916) *Forjando patria pro nacionalismo*, Porrúa, México.
- Gargallo, Francesca (2012) *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*, Colombia, Ediciones desde abajo.
- García, Patricia (2000) "Agenda teórica para el estudio de las mujeres académicas", *Sociológica* año 15, numero 44, pp163-179.

- García de León, María (2002) *Herederas y Heridas. Elites Profesionales Femeninas*, España, Editorial Cátedra.
- García de León, María (2003) "Las profesoras universitarias: el caso de una élite discriminada Departamento de Sociología de la Educación. Universidad Complutense de Madrid", *Revista Complutense de Educación*, Vol. 1 (3), pp. 355-372. Edit. Univ. Complutense, Madrid.
- García, Patricia (2003) "Mujeres ejecutivas en la academia", *Reencuentro*, núm. 38, diciembre, 2003, pp. 66-72, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- Galaz, Jesús y Manuel Gil (2009) "La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2), Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html> (febrero 2016).
- Galaz Jesús y Manuel Gil Antón (2012) "La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración" en Galaz Jesús, Manuel Gil Antón, Laura Padilla, Juan Sevilla, José Arcos y Jorge Martínez (Coords.), *La reconfiguración de la profesión académica en México*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad, Autónoma de Baja California.
- Giddens, Antony (1996) "La modernidad "desmembrada" y la ambivalencia" en Beriain, Jostexo (comp.) *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo*, España, Antropos.
- Gil, Antón Manuel, et.al. (1994) *Los Rasgos de la Diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco (UAM-A).
- Gil, Manuel (1997) "Origen no es destino. Otra vuelta de tuerca a la diversidad del oficio académico en México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 4, julio-dici, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C, pp. 255-297.
- Goldsmith, Mary (1998) "Feminismo e investigación social: Nadando en aguas revuelta" en

- Bartra, Eli (comp.) *Debates en torno a una metodología feminista*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Gómez, Santiago (2005) *La hybris del punto cero : ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, Bogotá, Editorial Pontificia.
- González, Erika (2008) *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio Mixe*, UAM- Iztapalapa, México.
- González, Felipe e Ivonne Vizcarra (2006) *Mujeres Indígenas en el Estado de México Vidas conducidas desde sus instituciones sociales*, Estado de México, El Colegio Mexiquense, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).
- Gutiérrez, Natividad (2001) *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Editorial Plaza y Valdés.
- Kiss Diana, Olga Barrios y Judith Álvarez (2007) "Inequidad y diferencia. Mujeres y desarrollo académico, *Estudios Feministas*, Florianópolis, 15(1): 85-105, janeiro-abril.
- Hale, Charles (2004) "Construyendo la paz: Guatemala desde un enfoque comparado" en Ponencia para la conferencia, organizado por la Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Guatemala (MINUGUA), 27-29 de octubre.
- Hall, Stuart (1996) "Introducción: ¿quién necesita identidad?", Hall Stuart y Guy Paul (Comp.) en *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires- Madrid, Amorrortu editores.
- Hall, Stuart (1997) *La cultura y el poder*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Hall, Stuart (2010) *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales, Ecuador*, Instituto de Estudios Peruanos Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador Enviñon Editores.
- Harding, Sandra (1998) "¿Existe un método feminista?" en Bartra, Eli (comp.) *Debates en*

*torno a una metodología feminista*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Hobsbawm Eric (2006) *La era del imperio*. Consultado marzo 2010. Disponible en <http://www.biblioteca.org.ar/libros/131835.pdf>

Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI) (2010) Principales Resultados del Censo nacional de población y vivienda 2010 <[http://www.inegi.gob.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi\\_result/cpv2010\\_principales\\_resultadosVI.pdf](http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/cpv2010_principales_resultadosVI.pdf)> (agosto 2015).

INEGI (2012) *Mujeres y hombres de México 2011*.

Iturralde, Diego (2001) "Tierras y territorios indígenas: discriminación, inequidad y exclusión", *Paper prepared for the United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD) Conference on Racism and Public Policy, September 2001, Durban, South Africa*. Disponible en [http://www.unrisd.org/80256B3C005BCCF9/\(httpAuxPages\)/2FD862635EBC1960C125700E0038B6EA/\\$file/diturralde.pdf](http://www.unrisd.org/80256B3C005BCCF9/(httpAuxPages)/2FD862635EBC1960C125700E0038B6EA/$file/diturralde.pdf)

Kiss Diana, Olga Barrios, Judith Álvarez (2007) "Inequidad y diferencia. Mujeres y desarrollo académico, *Estudios Feministas*, Florianópolis, 15(1): 85-105, janeiro-abril.

Lagarde, Marcela (1988) "La triple opresión de las mujeres indias", *México indígena no. 21 año 4*, pp11-15.

Lagarde, Marcela (1996) "La perspectiva de género", *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, España, Horas y Horas, pp. 13-38.

Lagarde, Marcela (2008) "La multidimensionalidad de la categoría género y del feminismo", en Hernández, Carmen (Comp.) *Género: selección de lecturas*, La Habana, Editorial Caminos, pp. 35-44.

Lagarde, Marcela (2005) *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, México, UNAM, Colección posgrados.

- Lagarde Marcela (2012) *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y utopías*, México, Gobierno del Distrito Federal, Instituto de las Mujeres del Distrito Federal.
- Lander, Edgardo (2000) "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos" en Lander Edgardo (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO.
- Lara, Sara (2009) "El papel de las mujeres en las migraciones y en la movilidad de los grupos indígenas de México" en Instituto Interamericano de Derechos Humanos, *Las mujeres indígenas de América Latina en los procesos migratorios*, San José, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Lugones María (2011) "Hacia un feminismo descolonial", *La manzana de la discordia*, Julio - diciembre, Año 2011, Vol. 6, No. 2: 105-119.
- Lugones, María (2014) "Colonialidad y género: Hacia un feminismo descolonial", en Walter Mignolo (Coomp.) *Género y descolonialidad*, Buenos Aires, Edición el signo.
- Lamus Doris (2012) "Raza y etnia, sexo y género: El significado de la diferencia y el poder", *Reflexión Política*, vol. 14, núm. 27, pp. 68-84.
- López, Jahel, Adriana Muñoz, Gema González, Verónica Arce y Mariana Orozco (2015) "Mujeres y vida académica" en Castañeda Patricia y Teresa Ordorika (Coord.) *Investigadoras en la UNAM: trabajo académico, productividad y calidad de vida*, México, Universidad Nacional Autónoma de México Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, México.
- López, Oresta (2010) *Que nuestras vidas hablen. Historias de vida de maestros y maestras indígenas tének y nahuas de San Luis Potosí*, México, El Colegio de San Luis: Colección Investigaciones.
- López, Ricardo (2011) *Etnicidad y clase media: Los profesionistas mayas residentes en Mérida*, México, UNAM - Instituto de Cultura de Yucatán.
- López, María (2014) "Democratización de la educación superior en Colombia: un análisis exploratorio", *Revista CS*, núm. 13, enero-junio, pp. 215-261.



- Maldonado, Nelson (2007) "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto", en Castro Santiago y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
- Mateos, Laura y Dietz, Gunther (2011) "Universidades Interculturales en México. Balance crítico de la primera Década", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 70, 2016, pp. 683-690.
- Mateos, Laura y Dietz, Gunther (2015) "¿Qué de intercultural tiene la "universidad intercultural"? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano", *Relaciones 141*, invierno 2015, pp. 13-45.
- Méndez, Georgina (2013) "Mujeres Mayas-Kichwas en la apuesta por la descolonización de los pensamientos y corazones" en Méndez, Georgina, Juan López, Sylvia Marcos Carmen, Osorio (Coord.) *Sentir-pensar el género: perspectivas desde los pueblos originarios*, Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México, México, Asociación Civil (Red-IINPIM, A.C.).
- Méndez, Georgina (2007) "Mujeres indígenas profesionales: imaginarios sociales e identidades de género", ponencia presentada en el 1er Encuentro de ex becarios del IFP, México, 9 y 10 de noviembre. <[http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er\\_g\\_04.pdf](http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er_g_04.pdf)> (agosto de 2015).
- Meseguer, Shantal (2015) *Plan de Desarrollo de las Entidades Académicas (PlaDEA) Dirección De La Universidad Veracruzana Intercultural*, México, Universidad Veracruzana.
- Miano, Marinella y Gómez Agueda (2008) "Géneros, sexualidad y etnia vs globalización el caso de los muxes entre los zapotecos del istmo, Oaxaca", xv coloquio internacional de antropología física Juan Comas, Mérida Yucatán del 18 al 23 de octubre de 2009, *Memorias*.
- Mignolo, Walter (2005) "El Pensamiento Des-Colonial, Desprendimiento Y Apertura: Un Manifiesto", LO TRISTES.

- Mignolo, Walter (2007) *La idea de América latina. La herida colonial y la opción decolonial*, Barcelona, Gedisa editorial.
- Mignolo, Walter (2007a) "El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto" en Walter, Mignolo Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Coord.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos.
- Miano, Marinella (2010) "Muxe: "nuevos liderazgos" y fenómenos mediáticos" en *Revista Digital Universitaria* 1 de septiembre 2010 • Volumen 11 Número 9.
- Molina, Ana (2004) "Diálogos de Poder, identidades en lucha. Universitarios/as mayas en el contexto multicultural de Guatemala", Tesis Maestría, México, CIESAS-Chiapas.
- Molina, Norma (2011) "La educación intercultural desde la mirada de los jóvenes estudiantes de la Universidad Intercultural del estado de México. Procesos identitarios y de integración", Tesis de maestría, México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Sede Sur, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Molina, Norma (2016) "Inserción laboral en espacios académicos de intelectuales indígenas en México. Ex becarios del International Fellowships Program", *Revista Iberoamericana de educación*, Volumen 72. Número 1 (especial), pp. 69-88
- Moncayo, Bibiana y David, Zuluaga (2014) "Acceso a Cargos de Dirección en la Academia: Las Mujeres Introyectan sus Propias Barreras", presentada en XIX Congreso internacional de contaduría, administración e informática, Ciudad de México, 8-10 octubre.
- Montes de Oca, Alejandra (2012) *Maternidad, familia y trabajo en académicas líderes del estado de Morelos*", en Gabriela Mendizábal, Alfredo Sánchez y Patricia Kurczyn (Coord.), *Condiciones de trabajo y seguridad social*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, pp188-

202.

Montealgre, Diana (2010) Enfoques diferenciales de género y etnia, Modulo 31, Colombia, Programa de Iniciativa Universitarias para la Paz y la Convivencia, PIUPC, Universidad Nacional de Colombia.

Muñoz, Manuel (2006) "Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe" en Informe Sobre La Educación Superior En América Latina y el Caribe. 2000-2005. *La metamorfosis de la educación superior*, Venezuela, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

Oehmichen, Cristina (1999) "La relación etnia-género en la migración femenina rural-urbana: mazahuas en la ciudad de México", *Iztapalapa 45, enero-junio* pp. 107-132.

Oehmichen, Cristina (2000) "Relaciones de etnia y género: una aproximación a la multidimensionalidad de los procesos identitarios", *Alteridades*, 10 (19), pp. 89-98.

Osorio Jose y Flor, Martell (2009) "Participación femenina en la profesión académica en México", *X congreso nacional de investigación educativa, área 16: sujetos de la educación*.

Paredes, Julieta y Guzmán, Adriana (2014) *El tejido de la rebeldía ¿qué es el feminismo comunitario?*, Bolivia, Comunidad mujeres creando comunidad.

Paredes, Leticia, Ruth Ojeda, Marina Rejón y Raúl Burgos (2013) "La presencia de hombres y mujeres en la UADY: Un análisis cuantitativo" en Paredes Leticia (Coordra.) *Hombres y Mujeres en la Universidad Autónoma de Yucatán. Un Análisis Descriptivo con Perspectiva de Género*, México, Universidad Autónoma de Yucatán.

Peña, Guillermo (1995) "Ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo", *Revista RIFP/6*, CIESAS Occidente, pp. 116-140. <<http://epacio.uned.es:8080/fedoragsearch/rest?operation=gfindObjects&indexName=DemoOnTodo&query=La+ciudadan%C3%ADa+%C3%A9tnica+en+el+M%C3%A9xico+contempor%C3%A1neo>> (noviembre 2015).

- Pérez, Maya (coord.) (2008) *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH).
- Pérez Tania y Daniela Botero (2013) "Entre el afuera y el adentro. La configuración del campo académico y sus fronteras desde las prácticas comunicativas de científicas negras en Colombia, *Revista Coherencia* Vol. 10, No 18 pp. 189-220.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo México y Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, (PNUD) y (CDI) (2010) *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México. El reto de la desigualdad de oportunidades*, PNUD y CDI.
- Quijano, Aníbal (1992) "Raza", etnia" y "nación" en Mariátegui: cuestiones", *Abiertas en Estudios Latinoamericano*, Vol. 2 No.3.
- Quijano, Aníbal (1992) "Raza, etnia y nación" en Mariátegui: cuestiones abiertas" en Forgues, Roland (ed.) José Carlos Mariátegui y Europa. La otra cara del descubrimiento, Lima, Amauta.
- Quijano, Aníbal (2000) "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" en Lander, Edgardo (comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, Buenos Aires, CLACSO.
- Quijano, Aníbal (2007) "Colonialidad del poder y clasificación social" en Castro, Santiago y Ramón Grosfoguel (Coomp.) El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, Bogotá, Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensa.
- Quijano, Aníbal (2014) "Raza", "etnia" y "nación" en Mariátegui" en Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder, Buenos Aires, CLACSO.
- Ramos, Samuel (1934) *El perfil del hombre y la cultura en México*, Colección Austral, México.

- Restrepo, Eduardo (2004) *Teorías contemporáneas de la etnicidad* Stuart Hall y Michel Foucault, Colombia, Editorial Universidad del Cauca, Editorial Universidad del Cauca.
- Restrepo, Eduardo (2014) "Sujeto e identidad" en Restrepo Eduardo (Coord.) *Stuart Hall desde el sur: legados y apropiaciones / Aymará*, Buenos Aires, CLACSO.
- Rivera, Silvia (1993) "La raíz: colonizadores y colonizados" en Xavier Albó y Raúl Barrios (coords.) *Violencias encubiertas en Bolivia. Tomo 1: Cultura y política*, La Paz, CIPCA-ARUWIYIRI.
- Robles, Héctor y Gladis Pérez (Coord.) (2017) *Breve panorama educativo de la población indígena, Día Internacional de los Pueblos Indígenas*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Santos de Sousa (2007) *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, Bolivia, CIDES-UMSA.
- Santos de Sousa (2011) "Introducción: las epistemologías del sur", *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, Venezuela, Universidad del Zulia.
- Sanz, Eva (2010) "La crisis del indigenismo mexicano: Antropólogos críticos y asociaciones indígenas (1968-1994)", *Documentos de trabajo ielat, Instituto de Estudios Latinoamericanos*, Universidad de Alcalá N° 12– Marzo.
- Szasz, Ivonne (1995) "Migración y relaciones sociales de género: aportes de la perspectiva antropológica", en *Estudios demográficos y urbanos, núm. 25*, pp. 129-150.
- Sánchez, Marita (2009) "Algunas conclusiones que orientan la práctica", en Marita Sánchez (coord.) *Mujeres Dirigentes en la Universidad: las texturas del liderazgo*, Zaragoza, España, Colección Sagardiana. pp. 253-275
- Sánchez Georgina (2010) "Género y trayectoria académica. Obstáculos pretéritos para las mujeres actuales. El caso de una institución de Investigación al sur de México", *EDUCERE, Investigación arbitrada*, Año 14, N° 48, pp. 159 – 174.
- Sam, Magdalena (2003), "Participación política de las mujeres en los ayuntamientos: el

caso de Tlaxcala”, en Dalia Barrera y Alejandra Bassolos (comps.), *El municipio: un reto para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres*, México, Instituto Nacional de las Mujeres, UNDP, México.

Sarabino, Zoila (2007) “El proceso de constitución de las élites indígenas en la ciudad de Otavalo”, Tesis de maestría, Ecuador, FLACSO.

Sartorello Stefano (2016) “Universidades Interculturales en México: Reflexiones polifónicas y críticas a una década de su creación”, Educación futura. Periodismo de interés público, México, 30 de agosto.

Sima Eyder, Perales Moisés y Ramírez Pedro (2013) “Actitudes de yucatecos bilingües de maya y español hacia la lengua maya” en Estudios de cultura maya XIII, Universidad Nacional Autónoma de México.

Schmelkes, Sylvia (2008) “Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos” en Mato, Daniel (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, México, UNESCO- IELSAC.

Solís, Patricio (2017) *Discriminación estructural y desigualdad social. Con casos ilustrativos para jóvenes indígenas, mujeres y personas con discapacidad*, México, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

Scott, Joan (1996) “El género una categoría útil para el análisis histórico” en Lamas, Martha (Comp.) *El género. La construcción de la diferencia sexual*, México, UNAM-PUEG, pp. 265-302.

Spivak, Gayatri (2003) ¿Puede Hablar el Subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 39, enero-diciembre, pp. 297-364.

Stavenhagen, Rodolfo (1992) “Los derechos de los indígenas: algunos problemas conceptuales”, *Nueva Antropología*, vol. XIII, núm. 43, noviembre, pp. 83-99 Asociación Nueva Antropología A.C. Distrito Federal, México.

Stavenhagen, Rodolfo (2008) *Los pueblos indígenas y sus derechos*, México, UNESCO.

- Stavenhagen, Rodolfo (2010) *Los pueblos originarios: el debate necesario*, Buenos Aires, CTA Ediciones, CLACSO.
- Tamayo, Rolando y Salmorán, Ronaldo (1987) *La universidad epopeya medieval*, México, UNAM-UDUAL.
- Terborg Roland y Velázquez Virna (2005) “Enseñanza de lenguas y su impacto en la ecología lingüística”, en *Estudios de Lingüística Aplicada*, julio, año/vol. 23, número 041, Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México pp. 39-54.
- Tomàs Marina y Cristina Guillamón (2009) “Las barreras y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica. *Arriers to the access of women to management positions at University*”, *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 253-275
- Tzuzul Gladys (2012) “Cita conversación” en Gargallo, Francesca *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*, Colombia, Ediciones desde abajo. Fragmento de entrevista.
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) (2011) *Indicadores educativos*, UADY.
- UADY (2016) Plan de desarrollo institucional 2014-2022. (Programa Institucional de Estudios del Pueblo y la Cultura Maya (PROIMAYA), 2ª Agenda estratégica. Acción1.
- Valladares, Laura (2004) “Mujeres ejemplares: indígenas en los espacios públicos”, *ALTERIDADES 14 (28)* pp. 127-147.
- Vasconcelos, José (1976) *La raza cósmica*, México, Espasa-Calpe Mexicana S.A.
- Vázquez Verónica (2011) *Usos y costumbres y ciudadanía femenina. Hablan las presidentas municipales de Oaxaca (1996-2010)*, México, Miguel Ángel Porrua Cámara de Diputados LXI Legislatura; Colegio de Postgraduados.
- Velázquez Bettina (s/f) “Educación y mujeres indígenas” <[http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er\\_g\\_01.pdf](http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er_g_01.pdf)> (agosto del 2013).

- Veronelli, Gabriela (2015) "Sobre la colonialidad del lenguaje", *Universitas humanística* no.81 enero-junio de 2015 pp: 33-58.
- Villa Alma (2015) "Los estudios de género y mujeres académicas en México: un aporte para el estado del arte", *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, VII Año VII, No. 17. Junio.
- Villaseñor, Guillermo (2003) *La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea*, México. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Villaseñor Guadalupe, Laura Elena y Luis Valero (2010) "Mujer y Educación. Mujeres académicas y su trayectoria en la educación superior mexicana", *Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2012*, Buenos Aires, 13-15 de septiembre.
- Villaseñor Guillermo (2013) *La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Wade, Peter (2000) *Raza y etnicidad en América Latina*, Quito: Abya-Yala.
- Walsh, Catherine (2006) "Interculturalidad y colonialidad del saber. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial en Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento", en By Catherine E. Walsh, Walter D. Mignolo, Álvaro García Linera, Ediciones del Signo, Buenos Aires.
- Walsh, Catherine (2008) "Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado", *Tabula Rasa*, núm. 9, julio-diciembre, 2008, pp. 131-152.
- Walsh, Catherine (2009) *Interculturalidad, estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala.
- Warman, Arturo (2003) *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*, México, México, Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Zapata, Claudia (2005) "Origen y función de los intelectuales indígenas", *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, Cuadernos Interculturales*, vol. 3, núm. 4, enero-junio, pp. 65-87,



<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200406>> (agosto, 2013).

Zapata, Claudia, (2006) "Identidad, nación y territorio en la escritura de los intelectuales mapuches", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 68, núm. 3, julio-septiembre, pp. 467-509, UNAM, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32112601003>> (septiembre 2014).

Zapata, Claudia (2007) *Intelectuales indígenas piensan América Latina*, Ecuador, Universidad Andina Simón de Bolívar, ABYA YALA.

Zapata, Claudia (2008a) "Los intelectuales indígenas y el pensamiento anticolonialista", *Discursos/prácticas* N° 2 Sem. 1, pp.113 – 140, <[http://www.discursospracticass.ucv.cl/pdf/numerodos/claudia\\_zapata\\_silva.pdf](http://www.discursospracticass.ucv.cl/pdf/numerodos/claudia_zapata_silva.pdf)> (agosto 2013).

Zapata, Claudia (2008b) "Indígenas y educación superior en América Latina: los casos de Ecuador, Bolivia y Chile", *Revista Art. 6, Fundación EQUITAS\_ ISEES*, pp 71- 97, <[dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3778737.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3778737.pdf)> (octubre, 2014).

Zolla, Carlos y Emiliano Zolla Márquez (2004). *Los Pueblos Indígenas de México. 100 preguntas*, México, UNAM, Colección La Pluralidad Cultural de México.