



El Colegio de la Frontera Sur

Los procesos de apropiación subjetiva del derecho a la
educación superior. El caso de mujeres indígenas en
San Cristóbal de Las Casas, Chiapas

Tesis

presentada como requisito parcial para optar al grado de
Maestría en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural
con orientación en Estudios Sociales y Sustentabilidad

Por

Ariadna Martínez Olvera

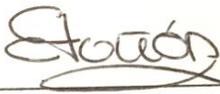
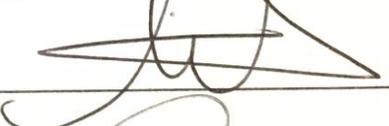
2019



El Colegio de la Frontera Sur

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, 25 de junio de 2019

Las personas abajo firmantes, miembros del consejo examinador de Ariadna Martínez Olvera hacemos constar que hemos revisado y aprobado la tesis titulada Los procesos de apropiación subjetiva del derecho a la educación superior. El caso de las mujeres indígenas en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas para obtener el grado de **Maestro (a) en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural**

Nombre	Firma
Directora: Dra. Esperanza Tuñón Pablos	
Asesora: Dra. Angélica Aremy Evangelista García	
Asesora: Dra. Saraí Miranda Juárez	
Sinodal adicional: MC Juan Iván Martínez Ortega	
Sinodal adicional: Dra. Guadalupe Álvarez Gordillo	
Sinodal suplente: Dr. Antonio Saldívar Moreno	

Dedicatoria

A aquellas mujeres valientes que decidieron compartir conmigo un pedacito de su historia. Les agradezco su tiempo, su paciencia, su energía y su determinación.

Agradecimientos

Esta tesis es el resultado de un proceso de colaboración donde intervinieron muchas personas. Quiero agradecer en primera instancia a la Dra. Esperanza Tuñón Pablos, directora de tesis, por abrirme las puertas de la investigación mucho antes de comenzar la maestría. Le agradezco y le reconozco la capacidad y sensibilidad que tiene para impulsar a sus estudiantes a dar más de sí en los diferentes espacios en donde se desempeñen. Con su paciencia, constancia y dedicación, contribuyó a concretar este esfuerzo.

Agradezco a la Dra. Angélica Aremy Evangelista García y a la Dra. Saraí Miranda Juárez por ser integrantes del comité y dar siempre orientación y apoyo, ofreciendo retroalimentación significativa, comentarios reflexivos y pertinentes. Les agradezco enormemente la recomendación de disfrutar el proceso de investigación, puesto que llegó en el momento adecuado y me hizo revisar mis angustias. Les agradezco la paciencia a mis momentos de hoja en blanco y la encomienda de revisar críticamente mis privilegios; con sus observaciones favorecieron el contenido y organización de la tesis.

Mi gratitud a las y los integrantes del sínodo, el MC Juan Iván Martínez, la Dra. Guadalupe Álvarez y al Dr. Antonio Saldívar por leerme, retroalimentar con comentarios pertinentes y hacerme extensivo su disfrute al leerla. Hago un agradecimiento especial al MC Juan Iván Martínez de quien he aprendido –y seguiré aprendiendo-, enriqueciendo mi formación y visión, además de tener siempre la disposición para orientarme en los momentos de confusión. Mi más sincera gratitud.

Quisiera agradecer a El Colegio de la Frontera Sur por brindarme una beca de preparación al posgrado que me permitió insertarme a un valiosísimo grupo de investigación donde fortalecí mis capacidades y tuve la fortuna de conocer a las y los integrantes de la misma a quienes recuerdo con gratitud y cariño. Reconozco a cada profesora y profesor con quienes tuve el placer de coincidir durante los cursos de la maestría y a mis compañeras y compañeros. Esta tesis se nutre de las enseñanzas de cada una y cada uno. Es importante hacer mención del personal que trabaja en el posgrado y en el sistema bibliotecario por su apoyo fundamental.

Me gustaría agradecer a todas las personas que se interesaron en el tema y dedicaron tiempo a fortalecer y aportar ideas al trabajo. Un agradecimiento especial a Tania Fernández y a Álvaro Morales quienes, desde la distancia, siempre estuvieron dispuestas a escuchar mis ideas, calmar las angustias propias de la investigación y a aportar nuevas ópticas.

Agradezco a mi familia por siempre proporcionarme un espacio de escucha y apoyo. A mi mamá y a mi papá quienes con su ejemplo han delineado mis intereses académicos y políticos, por aguantar comprensivamente las horas de desvelos, los malos humores y por compartir tanto las alegrías como las satisfacciones de este proceso. Un gran abrazo a mi hermano Jacinto que revisó cuidadosamente el documento desde su mirada experta y que estuvo siempre al pendiente de mis avances, aconsejándome cuando tenía torbellinos de ideas.

Finalmente, pero no menos importante, mi enorme agradecimiento y reconocimiento a todas las mujeres y jóvenes que aceptaron participar en este estudio. Especialmente a Elsa y a su familia, por abrirme las puertas de su casa, de su corazón, durante mi estancia en su localidad.

Índice

Dedicatoria.....	3
Agradecimientos.....	4
Resumen y palabras clave.....	8
Introducción.....	9
Antecedentes.....	11
Procesos de incorporación de las mujeres a la educación superior.....	12
Mujeres indígenas, relaciones y transformaciones sociales.....	16
Educación y jóvenes indígenas.....	21
Apropiación subjetiva de derechos como objeto de estudio.....	25
Los discursos hegemónicos de género y el sujeto de la experiencia en la apropiación de derechos: un marco conceptual.....	30
Planteamiento del problema de investigación.....	42
Pregunta de investigación.....	45
Objetivos.....	45
Justificación.....	46
Metodología.....	49
El carácter situado de la investigación.....	51
El método narrativo y la entrevista en profundidad.....	52
Las entrevistadas y el trabajo de campo.....	54
Análisis de lo producido.....	61
Ética en la investigación.....	63
Resultados.....	66
I. Espacios de encuentro.....	66
De incorporaciones a espacios: percepciones de injusticia, desigualdades y exclusiones.....	73
Lo educativo y lo laboral, entre relaciones de desigualdad y discriminación.....	76
De cambios y transformaciones.....	83
II. Apropiación de un derecho temporal.....	85
Soltería, condición deseable para el estudio.....	89

Estrategias para alargar el derecho y sus beneficios.....	95
El ideal de ser mujer y las transgresiones.....	98
Derecho reactivo y promesa de cambio. El componente pragmático de la educación.....	102
III. Construcción de una posibilidad: deseos, ámbitos, ideales y transformaciones.....	106
Seguir estudiando: deseo que se construye.....	106
La toma de decisiones.....	111
La escuela, la casa o el trabajo: ámbitos excluyentes de posibilidad.....	116
Confrontación de realidades.....	119
Procesos demostrativos.....	124
Transformaciones y mediaciones subjetivas.....	129
Discusión.....	138
Las apropiaciones negociadas.....	138
Las condiciones de posibilidad.....	142
Conclusiones.....	148
Literatura citada.....	153
Anexos.....	166
Anexo 1. Guía de entrevista individual.....	166
Anexo 2. Guía de entrevista actoras clave.....	168
Anexo 3. Artículo.....	170

Índice de tablas y figuras

Tabla 1. Características de las entrevistadas.....	55
Tabla 2. Diálogos con actoras clave.....	60
Tabla 3. Tabla comparativa de la distribución geosocial.....	74
Figura 1. Construcción del ideal de ser mujer.....	129

Resumen

Con el objetivo de comprender de qué manera las mujeres indígenas experimentan los procesos de educación superior como un derecho, se presenta una investigación de corte cualitativo que recupera el concepto de “apropiación subjetiva de derechos” propuesta por Rosalind Petchesky y Karen Judd (2006). Tal concepto contempla dos procesos interrelacionados: el sentido de apropiación del derecho como aquello que las mujeres sienten que tienen derecho y el sentido de autoridad en la toma de decisiones que supone la legitimidad moral de las demandas propias. Además, supone que existan condiciones materiales y simbólicas para el ejercicio del derecho a la educación. Este estudio se orienta al análisis de la desigualdad que justifica la falta de acceso de las mujeres rurales e indígenas a derechos y oportunidades básicas como la educación escolarizada. A partir de la narrativa de la experiencia de las mujeres entrevistadas en Instituciones de Educación Superior, se muestran los procesos sociales y subjetivos, así como las condiciones de posibilidad que permiten o inhiben el ejercicio del derecho a la educación superior. Se analizan las maneras en que las normas hegemónicas de género, el ideal de ser mujer, moldea la toma de decisiones sobre su educación y sus vidas, propiciando negociaciones, adaptaciones y transgresiones ejerciendo poderosos impactos en la vida de estas mujeres y en sus subjetividades propiciando apropiaciones contingentes y negociadas.

Palabras clave: mujeres indígenas, educación superior, derechos, subjetividad, género

Introducción

Para las mujeres rurales indígenas de Chiapas, como para muchas otras en situaciones similares, acceder a la educación es indicativo de una nueva oportunidad para el desarrollo de su vida, pero no está significada como un derecho. Como fenómeno reciente, se ha documentado que las y los jóvenes rurales indígenas han tenido la posibilidad de salir a estudiar por el dinamismo de diferentes factores. La decadente economía agrícola y las expectativas de movilidad social¹, aunadas a los procesos migratorios, han modificado los esquemas culturales de las poblaciones indígenas teniendo impacto en la subjetividad de las y los jóvenes, abriéndoles la posibilidad de tener mayores oportunidades, entre ellas, la educación escolarizada.

A partir del reclamo del derecho a la identidad cultural, la educación como herramienta fundamental en la defensa del abuso, de la injusticia y de la discriminación que cometían los caciques o las familias ladinas locales (Gómez López 2014: 52), comenzó a enraizarse en los imaginarios de la población rural de manera muy efectiva. Desde hace aproximadamente 30 años, jóvenes de diferentes regiones indígenas asisten a instituciones de educación superior con el objetivo de profesionalizarse. Se advierte que aquellas personas que migran a la ciudad para continuar sus estudios, entretienen las normas y valores comunitarios con nuevos conocimientos y experiencias derivadas de vivir en un ámbito urbano y convivir con otras culturas. Así, coexisten discursos y prácticas que, al tiempo que fomentan los procesos de educación escolarizada y la mejora de las condiciones de vida a partir de la migración, desean que se preserven las tradiciones comunitarias.

El desarrollo de actividades basadas en el género y el matrimonio son valores muy importantes en las comunidades indígenas. Éste último es considerado como la puerta de entrada a la adultez y, con el establecimiento de una relación de pareja, se adquieren derechos y responsabilidades familiares y comunitarias. Esta tensión se manifiesta de manera diferenciada en función del género, ya que las mujeres tienen

¹ Según Vélez y colaboradores (2015), la movilidad social se refiere a los cambios que experimentan los miembros de una sociedad en su posición en la estructura socioeconómica. En términos de justicia, de eficiencia y de cohesión social. Se aborda desde una perspectiva intergeneracional para analizar dimensiones como la educación, entre muchas otras.

menos posibilidades de acceder a la educación y su acceso diferencial, o la falta del mismo, aparece como un elemento de inequidad.

Con el objetivo de comprender de qué manera las mujeres indígenas experimentan los procesos de educación superior como un derecho, se presenta una investigación de corte cualitativo que recupera el concepto de “apropiación subjetiva de derechos” propuesta por Rosalind Petchesky y Karen Judd (2006). Tal concepto contempla dos procesos interrelacionados: el sentido de apropiación del derecho como aquello que las mujeres sienten que tienen derecho y el sentido de autoridad en la toma de decisiones que supone la legitimidad moral de las demandas propias. Para ello se requiere la existencia de ciertas condiciones de posibilidad (Correa y Petchesky 2000) a través de las cuales los derechos se puedan poner en práctica. Se conciben también como los derechos sociales. Para que las decisiones sean “libres” se requieren condiciones de posibilidad entendidas como los factores materiales e infraestructurales, factores sociales y políticos como los ingresos, la autoestima y los mecanismos para la toma de decisiones. Hacen precisa la responsabilidad del Estado para su implementación.

Para situar la investigación, se presenta un recorrido socio-histórico que da cuenta de los procesos paulatinos de incorporación de las mujeres a la educación superior y el desfase acaecido en las zonas rurales e indígenas. Como marco conceptual se recupera la construcción social de la realidad y la perspectiva de género para entender cómo las normas hegemónicas de género construyen y moldean al sujeto y su subjetividad mediante el poder, así como los mecanismos estratégicos –conscientes e inconscientes- que tiene éste para resistirse y transformarse.

Este estudio se incorpora a las líneas actuales de producción de conocimiento relacionadas con el hecho emergente de las juventudes indígenas en el marco de la migración y se enfoca en los procesos subjetivos en términos de apropiación de derechos. Con las bases del método narrativo, se realizaron 21 entrevistas a profundidad que detallan las apropiaciones negociadas que las mujeres indígenas realizan para el ejercicio de su derecho a la educación y las condiciones de posibilidad propicias para que esto suceda.

Antecedentes

De acuerdo con Faretta (2013) elaborar un estado de la cuestión implica la difícil tarea de recopilar lo que se ha escrito, reflexionado y hecho hasta el momento, estableciendo un recorte que evidencia que la realidad social puede ser abordada desde múltiples maneras dependiendo del enfoque teórico adoptado, el recorte del objeto de estudio, las categorías utilizadas, la metodología escogida, los puntos de partida epistemológicos y la postura ideológica desde donde se está construyendo el conocimiento.

La búsqueda bibliográfica no es un simple acercamiento al conocimiento producido; implica un proceso reflexivo de toma de decisiones donde, quien investiga, se posiciona eligiendo posturas teóricas y metodologías que sean propicias a su investigación en función del objeto de estudio y los objetivos. De igual manera implica reconocer que la búsqueda de conocimiento no nace meramente de un interés individual, sino que se inserta dentro de una gama de líneas temáticas que tienen auge en determinados momentos y que a su vez responden a intereses sociales más amplios en procesos de larga duración.

En ese tenor, el interés inicial de este estudio surgió a partir de una inquietud personal: conocer cómo se da el acceso de las mujeres a la educación superior en diferentes circunstancias. Por lo que este segmento presenta de qué manera la búsqueda de material bibliográfico contribuye a establecer un recorte de la realidad social que permitiera, por un lado, clarificar el objeto de estudio y por el otro, cómo se ha construido el conocimiento sobre la temática desde distintas aristas y perspectivas identificando las siguientes palabras clave: educación superior y género, educación indígena, mujeres indígenas, Chiapas.

Ante lo vasto del material, se recuperaron únicamente aquellos trabajos de investigación que tuvieran contenidos significativos para la construcción y contextualización del objeto de estudio en tanto se hicieran análisis de las relaciones sociales, de las instituciones, de las concepciones del mundo y del poder desde miradas sociológicas, históricas, antropológicas, pedagógicas y psicológicas, abordados

en cuanto a enfoque y metodología con aspectos cualitativos y cuantitativos de manera diferencial, al tiempo que proporcionarán información empírica pertinente al conocimiento sobre el tema.

Debido a que las transformaciones en el acceso de las mujeres a la educación superior comprenden un conjunto de cambios sociales históricos que dieron lugar a nuevas articulaciones en las relaciones de género, en la ciencia, la profesionalización, la maternidad y la sexualidad, al tiempo que abrieron distintas condiciones de posibilidad para que pudieran tomar decisiones en esos terrenos, se agruparon los trabajos en tres grandes líneas de análisis al interior de las cuales se sigue un ordenamiento cronológico, espacial y temático. El primero corresponde al proceso paulatino de incorporación de las mujeres a la educación superior, el segundo habla sobre los factores principales de transformación de la población indígena rural y el tercero aborda a la juventud indígena en su proceso de incorporación a la educación superior.

La organización en áreas temáticas corresponde a una elección personal; comprende un trayecto histórico que recupera, asimismo, elementos que dan cuenta de cómo se fueron modificando y propiciando las condiciones de posibilidad para que las mujeres y jóvenes entrevistadas pudieran acceder a la educación superior.

Procesos de incorporación de las mujeres a la educación superior

Históricamente, a las mujeres se les ha impedido de múltiples maneras el acceso a la educación, al saber, a la cultura, a la ciencia, al trabajo fuera del hogar y al poder que de ello se deriva (Flores Rius 2012). La exclusión, que obedece a lógicas de relaciones sociales desiguales (Serret 2006), se ha basado en afirmar de diferentes maneras que la incorporación de las mujeres a estos espacios afecta la “función natural” esencial para la cual ellas han sido “destinadas”: la maternidad y lo doméstico.

Si bien se ha documentado que en la historia han existido mujeres intelectuales con grandes aportes, diversas autoras y autores coinciden en señalar que es en las sociedades modernas donde surge un movimiento político, social e intelectual que vindicó, entre otras cosas, la educación para las mujeres como un derecho universal (Palermo 2006; Serret 2006; Núñez Noriega 2007; García Dauder 2010; Blazquez Graf

et al. 2012). Es en este periodo donde surgen las condiciones para nuevas formas de cohesión social, nuevas divisiones sociales y una nueva ética basada en los derechos del individuo (Guevara Ruiseñor 2010), así como un movimiento intelectual donde el feminismo y las mujeres luchan, negocian y debaten sobre la idoneidad física, moral y social de la educación superior para las mujeres.

Según Pérez Sedeño (en Flores Rius 2012) son tres los momentos que marcan la lucha de las mujeres por el acceso a la educación: en el renacimiento y la revolución científica a mediados del siglo XVII se planteó el acceso a la educación elemental y como respuesta surge la polémica sobre su capacidad biológica. En este periodo se abren espacios científico literarios para mujeres ilustres, de clases privilegiadas y de modo excepcional; en la segunda mitad del siglo XIX donde se plantea el acceso sin restricciones a la educación superior, a la ciencia, a las academias en occidente y de modo paulatino; y en los años 70 del siglo XX cuando la restricción ya no es legal, comienzan las preguntas sobre el número de mujeres en puestos de dirección, se revelan las barreras institucionales y socio-psicológicas que obstaculizan el acceso de las mujeres a la ciencia y la tecnología.

De acuerdo con García Dauder (2010) y Flores Rius (2012) problematizar la exclusión de las mujeres a la educación superior y la ciencia como una cuestión histórica, permite por un lado reconstruir los contextos epistémico-sociales en donde surgieron los argumentos para justificar los mecanismos de exclusión y discriminación e identificar cómo algunos siguen vigentes o se han reconfigurado. Una cuestión es segura: los vestigios operan actualmente. Siguiendo a las autoras se caracteriza el fenómeno con procesos paulatinos de incorporación a instituciones de educación superior, de luchas por el reconocimiento de las mujeres como sujetas cognoscentes y los esfuerzos de la ciencia y la sociedad para menguar la causa feminista.

Las “diferencias” en las capacidades biológicas, la idea del instinto maternal y la situación de excepcionalidad han sido los tres principales mecanismos de control social para frenar el acceso al trabajo y a la educación (García Dauder 2010; Flores Rius 2012). Los diferentes trabajos de Leta Stetter Hollingworth, psicóloga estadounidense, dan cuenta de ello. A principios del siglo XX se interesó en estudiar las supuestas

diferencias aptitudinales y vocacionales entre hombres y mujeres. Encontró que la hipótesis de la inferior variabilidad física y mental de las mujeres aducida en la bibliografía de la época era inconsistente, pues no reconocía diferencias de raza, clase social, ni consideraba la socialización. Si bien en dicha homogeneización no se les aducía “imbecilidad profunda”, su lugar en las campanas de Gauss no les reconocía la genialidad que a los hombres sí.

Con respecto al instinto maternal, la psicóloga elaboró una analogía de la maternidad con el patriotismo de los soldados en tanto que ambos son necesarios para la nación, implican grandes sacrificios personales, sufrimiento, peligro e, incluso, la muerte por amor (a la patria o a los hijos). Para llevarlo al nivel de la naturaleza humana, se inculca a través de la socialización mediante la construcción de silencios alrededor de los procesos del cuerpo, la exaltación de la maternidad como única posibilidad social y a través de miedos y amenazas. De tal suerte que Hollingworth concluye que dicho instinto, más que un hecho establecido por la biología humana, es una doctrina que funciona como un medio de control social.

Finalmente, en cuanto sus estudios sobre la superdotación, encontró igual número de hombres y de mujeres con alta capacidad intelectual; sin embargo, estas últimas se enfrentan a la disyuntiva entre carrera profesional y felicidad doméstica, donde los procesos de socialización de género y los factores ambientales hacen que ellas elijan consciente o inconscientemente la felicidad doméstica. Esta situación reforzaría la idea de que las que ingresan a la universidad poseen extraordinarias capacidades intelectuales, por lo que se considerarían como excepciones que no alteran la situación de las mujeres como colectivo.

A la par que se consolidaba y justificaba la exclusión consignada como norma jurídica (Serret 2006), estas afirmaciones tenían repercusiones tanto en prácticas institucionales de las propias universidades (prohibición de la presencia de mujeres en las aulas, solicitud de permiso al marido para el desarrollo profesional de las mujeres), en el pensamiento social (ponían en riesgo su salud reproductiva ante una supuesta incompatibilidad útero-cerebro, por el daño moral de convertirse en célibes y finalmente por el “daño que su egoísmo causaría a la sociedad con, por ejemplo, matrimonios

tardíos, menores tasas de matrimonios y/o de nacimientos) y en la subjetividad de las mujeres.

Para las primeras psicólogas, por ejemplo, conseguir la educación superior y una profesión en el siglo XIX les suponía enfrentarse a un escepticismo social sobre su capacidad, a hostilidades y fuertes sanciones sociales por traspasar los límites más allá de lo permitido y considerado propio para las mujeres. Una vez adentro, se encontraban con un mundo hostil y competitivo, experimentando la contradicción identitaria de ser mujer y responder a las normas y valores asociados con lo femenino y ser científica y responder a las normas y valores de la ciencia “neutral” (García Dauder 2010). Ellas desarrollaron una serie de estrategias en lo profesional para sobrellevar la situación, tales como la salida o renuncia de la psicología, la utilización de su voz experta para la transformación de la situación social, o mediante la lealtad a la disciplina con estoicismo y sobrecualificación como si el sexo no marcara ninguna diferencia. A nivel personal y para esquivar la elección intolerable entre matrimonio –heterosexual- o carrera, se adoptaban estrategias transgresoras como la soltería, el emparejamiento con mujeres, o los matrimonios académicos (García Dauder 2010).

Elsa Guevara (2010), por su parte, documenta cómo en México, a finales de los años sesenta y principios de los setenta, se da un proceso de ruptura generacional con la incorporación masiva de mujeres a la UNAM y el auge del movimiento estudiantil. Este escenario les abre la posibilidad de apropiarse de su mundo, crear nuevas identidades además de promover el conocimiento profesional al mismo tiempo que tener acceso al conocimiento de vanguardia. “Esta experiencia significó un cambio radical en sus vidas pues no solo impactó en su concepción del mundo y relaciones cotidianas, sino que modificó sustancialmente sus identidades sociales y políticas” (Guevara Ruiseñor 2010: 107). La autora destaca en las trayectorias de vida de las mujeres que, si bien se habían formado en moldes tradicionales de género, su experiencia como estudiantes les permitió resignificar sus identidades como mujeres y replantearse relaciones con los hombres en otros ámbitos, por ejemplo, establecer relaciones de amistad con varones fuera de su familia y plantearse otras formas de vivir la sexualidad erótica fuera de la conyugalidad.

Surge así un “modelo de mujer moderna” capaz de tomar decisiones y desarrollar proyectos de vida laboral o profesional, donde son las mujeres quiénes deben enfrentar la disyuntiva entre carrera y universidad, así como inventar estrategias para conciliar. Mismos costos, en nuevos escenarios y siempre bajo la posición de ajustarse a formas femeninas de ser (Vera 2001 en Guevara Ruiseñor 2010). Según Elsa Guevara, tres condiciones facilitan estos procesos: las políticas educativas que permiten aumentar la escolaridad de las mujeres; el incremento considerable de mujeres que se incorporan al trabajo asalariado y los movimientos feministas.

Si bien la incorporación de las mujeres a la educación superior permitió modificar ciertos elementos, ello no trastocó la estructura de género, sino que se incorporan nuevos elementos sobre viejas raíces que replantean la correlación de poderes, pero mantiene posiciones de privilegio (Guevara Ruiseñor 2010). Es claro que no todas las mujeres pudieron acceder, sino sólo aquellas que tenían determinadas características como la posición socioeconómica privilegiada, ser urbanas, mestizas y, algo muy importante, jóvenes. De igual manera, su pertenencia a familias que consideraran la educación como una herramienta de para mejorar sus condiciones económicas y sociales de vida.

Las mujeres rurales, campesinas, indígenas y migrantes, debieron esperar más años para que las condiciones de posibilidad, es decir, los derechos sociales (Correa y Petchesky 2000) beneficiaran su acceso a la educación. Como resultado de procesos macro, se conjuntaron esfuerzos de movimientos sociales, acuerdos internacionales a nivel político, así como se luchó con oposiciones culturales e ideológicas a nivel social y personal.

Mujeres indígenas, relaciones y transformaciones sociales

En los años ochenta, una línea de investigación que analizaba a las mujeres y las relaciones de género en el México campesino e indígena destacó que investigaciones sobre las mujeres rurales mexicanas seguían siendo excepcionales (González 2002). Abordada desde propuestas provenientes principalmente de la antropología y la sociología, se enfocaron en analizar el conjunto de dinámicas sociales que estimularon

las transformaciones tanto en el campo mexicano como en la producción del conocimiento sobre lo rural.

En este periodo se documenta cómo la crisis económica agropecuaria y la política neoliberal propiciaron la incorporación del país a un proceso de globalización no solo económica sino también cultural (Chassen-López 1994 en González 2002). Para analizar cambios y transformaciones, se realizaron descripciones sobre los patrones de herencia que favorecen a los hijos varones, la tendencia a residir en la casa paterna donde la jefatura es masculina, la autoridad de los padres sobre el matrimonio de los hijos y la cambiante posición de las mujeres en la jerarquía de autoridad a lo largo de sus vidas y su relación con otros factores tales como la religión, la migración y los procesos productivos (Garza 2002; González 2002; Domínguez Cuevas y Santiago Benítez 2014). Estos estudios, a su vez, han problematizado y desnaturalizado las relaciones familiares en el espacio rural, obligando a reconceptualizarla como un núcleo a la vez solidario y conflictivo, donde se dan jerarquías de poder y de autoridad entre las generaciones y los géneros, control diferencial de los recursos humanos, simbólicos y materiales, la conflictividad y la violencia como parte de la colaboración entre los miembros familiares (Freyermuth y Garza 1994; Garza 2002; González 2002; Álvarez et al. 2012; Domínguez Cuevas y Santiago Benítez 2014).

Un aporte fundamental fue el modelo de complementariedad y conflicto de Harris (1978) quien plantea que el vínculo conyugal define papeles, crea interdependencias en el plano económico, simbólico y ritual. Dicho modelo es sugerente para el análisis de las comunidades indígenas mexicanas ya que el matrimonio es un requisito indispensable para la participación en la vida pública comunitaria y la ocupación de cargos públicos (González 2002).

En el proceso de urbanización y modernización, la migración ha sido crucial pues ha transformado la relación de los individuos con la tierra, en las formas de organización social y al interior de las familias (Amuchástegui 2001). Propicia que las mujeres que se quedan se conviertan en proveedoras económicas para la vida familiar y comunitaria, tomando un papel fundamental, sobre todo, cuando el esposo migra y ellas se quedan a cargo de actividades tipificadas como masculinas según la norma comunitaria (Peña

2004). De acuerdo con Santana (2001), Robledo (2002) y Cancino (2006), las expulsiones por motivos religiosos o políticos, al tiempo que obligan a migrar, propician que las mujeres cuestionen costumbres y tradiciones que les colocan en una situación de vulnerabilidad. La práctica de una religión diferente a la católica permite aportar a la economía familiar y no permanecer únicamente en el hogar.

Se reconoce que las relaciones en las que se encuentran inmersas las poblaciones originarias existen en relaciones más amplias que en cierto modo las ubican y posicionan en situaciones de exclusión y subordinación. Se vinculan a ámbitos locales, nacionales e internacionales a través de la presencia de instituciones como la iglesia, la escuela, los partidos políticos con articulaciones especiales de la economía capitalista (Gómez 2002). Se subraya que la aparición de nuevas identidades se vincula con la asistencia a la escuela, la adopción de nuevas ideologías religiosas y políticas o a partir de integración al mercado, lo que genera diversificación de identidades individuales y de grupo y desemboca en formas conflictivas, subjetivas y sociales de relacionarse al interior de la comunidad (Gómez 2002).

Hernández (2013) observa, en concordancia con lo anterior, que la reconfiguración de las relaciones dentro de la familia se da a partir de la migración laboral, la experiencia organizativa, los grupos religiosos, las organizaciones no gubernamentales y feministas, así como los programas de desarrollo oficiales. La crisis económica impide a las familias generar sustento para la sobrevivencia únicamente con el trabajo agrícola por lo que fomenta la salida de las y los jóvenes a las zonas urbanas para que trabajen y aporten al ingreso familiar. Esto ha tenido impacto en la disminución de la autoridad paterna en el matrimonio de los hijos, la menor frecuencia de matrimonios arreglados, así como la consecuente aparición del noviazgo, propiciando procesos de mayor autodeterminación en las y los jóvenes. Importante ha sido la incorporación paulatina de mujeres a la escolaridad impulsadas por sus madres, aunque prevalece la preferencia familiar de que los varones estudien con el argumento de que “las hijas se casan y se van” (Garza 2002; González 2002; Evangelista 2010).

Los ingresos femeninos son un elemento fundamental para que las mujeres tengan mayor peso en las decisiones familiares, afirma su autoestima, permite ampliar su

sociabilidad más allá de su grupo familiar y abre las puertas a procesos organizativos; esto puede generar conflictos e incluso violencia por parte de los maridos y demás miembros de su familia (González 2002). En general, las mujeres que salen del hogar para trabajar, estudiar o recibir un salario, generan angustias sobre el destino colectivo (Núñez 2008) de la comunidad, por lo que las normas comunitarias tienden a ser más estrictas con ellas y las sanciones suelen ser más duras. Ellas tienen pocas posibilidades de defensa ante eventuales problemas con la pareja, frente a la violencia de los familiares o las suegras, frente a una separación viviendo en su municipio o localidad, o frente a denuncias de adulterio, debido a que “las muchachas no tenemos fuerza con las autoridades” (Garza 2002: 218)

Una línea de estudio sobre sexualidad, violencia y derechos que tuvo gran auge en los años noventa del siglo XX, tuvo como objetivo visibilizar la violencia y proporcionar herramientas conceptuales para abordarlas. En la economía mundial, el neoliberalismo propiciaba procesos de desigualdad social, crisis económicas, transferencia de capitales, deterioro ambiental y desmantelamiento de derechos humanos (Amuchástegui 2001). Junto a la intensificación de los flujos migratorios, el vaivén de migrantes con estilos diferentes de vida, la masificación de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, se da el surgimiento de importantes movimientos indígenas, entre ellos el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional.

Este, señalan diferentes autoras, tuvo un efecto catalizador a nivel mundial: la cuestión étnica comienza a ser “visible”, los derechos se convierten en objeto de importantes debates en la región; se cuestiona la homogeneización de la población mexicana y aparece la imagen del indígena. Para las mujeres, se tradujo en una doble lucha por las reivindicaciones de sus comunidades y las específicas de su género, cuestionando el derecho de los maridos a golpearlas, los matrimonios arreglados sin su consentimiento previo, la discriminación en cuanto al acceso a la tierra, la escolaridad y la participación política en igualdad de condiciones que los varones y la falta de autonomía para decidir sobre su vida y su cuerpo (Hernández; Freyermuth y Garza 1994; González 2002; Amuchástegui y Rivas 2004; Olivera 2004). Su participación activa en la reivindicación

de derechos, sin embargo, no dejó de causarles conflictos y contradicciones con las normas comunitarias.

Aída Hernández y Liliana Suárez (2012) documentan que el proceso que ha provocado el efecto de globalización en las poblaciones indígenas ha derivado la aparición del deseo de consumo y los anhelos individualistas, marcando diferencia con las identidades colectivas. Estudios de la región de los altos de Chiapas (Vargas 2000, Freyermuth y Manca 2000, Robledo 2007) han documentado un mejoramiento de su posición en la toma de decisiones con respecto a cuestiones laborales, mejoramiento de su nivel de estudios, mayor participación en la elección de pareja y en los arreglos matrimoniales.

Más allá de sus particularidades étnicas, la pobreza, la abundancia de situaciones de violencia dentro y fuera de la familia, esfuerzos de sobrevivencia y resistencia a conflictos territoriales y guerras de baja intensidad son temas recurrentes. Son las jóvenes quienes en su mayoría se manifiestan en contra de prácticas violentas. La educación escolarizada ha permitido a algunas mujeres indígenas construir derechos y defenderlos, cuestionan los arreglos que las excluyen y los discursos para legitimarlos (Evangelista 1998; Garza 2002; Evangelista 2010; Raymundo 2016). En este panorama, en el auge de los estudios sobre derechos, surge la propuesta conceptual sobre la apropiación subjetiva de derechos, es decir, analizar cómo las personas desarrollan un “sentido de derecho a” y logran apropiarse de él poniendo especial atención a cómo se negocia y se ejerce el derecho. Esta línea surgió principalmente para el estudio de los derechos sexuales y reproductivos (Amuchástegui y Rivas 2004; Ortiz Ortega 2004; Petchesky y Judd 2006; Brown 2014).

Con el conjunto de estos factores, las y los hijos de estas mujeres comenzaron a incorporarse a la educación escolarizada llegando a niveles superiores y de posgrado. Esto comienza a ser de interés para grandes sectores académicos y se produce una vasta cantidad de información al respecto.

Educación y jóvenes indígenas

A principios de este siglo comienza a engrosarse la gama de investigaciones sobre la relevancia de la educación formal para los pueblos indígenas. Desde distintas líneas con una predominante corriente socio-antropológica y psicológica se da el auge de la investigación de las identidades étnicas en relación con tres elementos: la migración, el proceso escolarizado y el surgimiento de las juventudes. En esta sección se profundizará en los hallazgos de investigaciones relevantes para este estudio.

En el tránsito que realiza la sociedad mexicana de ser eminentemente rural a una urbana, se apostó por la ciencia, la educación y el progreso mediante la incorporación de los jóvenes a la escuela formal. Para llevar a cabo este proyecto se impulsaron políticas educativas dirigidas predominantemente al joven varón indígena (Cruz-Salazar 2012) mediante sistemas educativos con estructuras ideológicas y culturales ajenas a la indígena (Bonfil 2002; Gil Roldan 2005; Mato 2008) para asegurar su acercamiento a la vida urbana mestiza.

Gómez (2002) considera la educación como un proceso dialéctico, contradictorio, que fomenta rupturas y continuidades, cambios y resignificaciones en los modos de ser y de hacer de las personas y los grupos. Este autor señala la coexistencia de tres procesos educativos que influyen en las trayectorias de vidas de la población indígena en Chiapas: la educación tradicional indígena, el sistema escolar oficial integracionista y la educación autónoma zapatista.

Los espacios educativos, que comenzaron con un modelo de castellanización y posteriormente transitaron a uno bilingüe intercultural (Cruz-Salazar 2012) privilegiaban la lectoescritura como principal forma de aprendizaje en detrimento de la tradición oral como enseñanza colectiva. Esto, entre otras cuestiones, significó la negación de la identidad cultural indígena y se asoció la lengua indígena al retraso o al impedimento para el desarrollo de las habilidades y modificó la identidad (Cruz Pérez 2011; Fajardo Salinas 2011). Aprender castellano para progresar se convirtió un discurso predominante y vigente en las generaciones previas (Cruz-Salazar 2012). De forma paralela y contradictoria, estas generaciones consideraron la educación como un

mecanismo de desintegración cultural donde la juventud, al tener contacto con lo urbano mestizo, ponía en riesgo la continuidad de la vida comunitaria (Garza 2002).

Diferentes trabajos han documentado las dinámicas de incorporación de jóvenes indígenas a procesos de escolarización. Solís (2005) encuentra que las valoraciones de las madres hacia la educación formal influyen en las nuevas generaciones para alcanzar mayores niveles educativos. Sus hallazgos sugieren que quienes migran tienen mayor posibilidad de éxito, por lo que la escolaridad y su valoración son dinámicas y son modificadas por las condiciones específicas del proceso de migración rural-urbana.

Navarro (2005) por su parte indaga los principales motivos de la población indígena para estudiar en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH en San Cristóbal de las casas, así como sus expectativas y problemas. Entre sus hallazgos encuentra que en el proceso educativo se pierden aspectos importantes de su cultura como la participación comunitaria privilegiando el beneficio personal. Identifica que muchos de ellos no desean regresar a trabajar a sus comunidades por no ofrecerles estabilidad económica. De igual manera, encuentra que son pocos los mecanismos que aseguran la estancia de la población en el nivel superior, así como un índice bajo de estudiantes indígenas porque no se autorreconocen por temor a ser estigmatizados.

Con la creación de las Universidades Interculturales comenzó un proceso de renovación educativa con un discurso comprometido con la instrucción escolar desde las lenguas y las culturas indígenas (Cruz-Salazar 2012). Los hallazgos de Peña (2010) y Gómez (2014) abonan a esta interpretación. Peña (2010) analiza el proceso de inserción de jóvenes indígenas al ámbito universitario en la UNICH y considera que el flujo migratorio, en tanto diáspora, construye y readecua formas identitarias de los jóvenes en un espacio promotor de la revaloración cultural. Gómez (2014), por su parte, aborda la escolaridad desde la perspectiva de la migración educativa y cómo ésta se vuelve referente para dar sentido a su representación social de joven tzeltal dentro del ámbito familiar y comunitario. Considera que ser estudiante es una condición privilegiada en tanto que se le otorga al joven una oportunidad para ampliar su conocimiento académico e reinterpretar su entorno sociocultural de origen. Abona al

entendimiento de que la educación, los procesos de migración y los medios de comunicación han incidido en las maneras de entender la juventud sin que signifique la negación de la pertenencia comunitaria. Otras investigaciones destacan que a pesar de la creación de nuevos espacios, las trayectorias educativas de jóvenes indígenas que tienen éxito son pocas en comparación del alto número de deserción y reprobación (Bermúdez 2010; Núñez y Bermúdez-Urbina 2010).

La educación superior intercultural se ha estudiado desde diferentes aristas, la comparación del acceso de las minorías con las poblaciones no indígenas (Chávez Arellano 2008), las políticas públicas para la educación indígena (Navarrete-Cazales y Alcántara-Santuario 2015; Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany 2016; Rojas-Cortés y González-Apodaca 2016; Sartorello 2016a) o aquellas que se enfocan en el estudio de la experiencia de los jóvenes indígenas universitarios y no universitarios en contextos de migración urbana (Cruz-Salazar y Ortiz Moreno 2012; Sartorello 2016b; Serrano-Santos 2017).

En cuanto a las tesis producidas en la región, López (2016) se enfoca en el estudio de la educación formal para la población Chuj. Gallegos (2017) aborda la reconfiguración identitaria de jóvenes destacando entre sus hallazgos los estilos juveniles, los conflictos al interior de las universidades y las redes de apoyo social y recursos económicos. De la Fuente (2017) abona al entendimiento desde las prácticas alimentarias de estudiantes migrantes en San Cristóbal de Las Casas. Estos trabajos documentan el racismo y el maltrato persistente en las escuelas.

No obstante, son relativamente pocas las investigaciones que consideran a las mujeres o realizan estudios con perspectivas de género. Eran “invisibles” porque no se investigaban o no se habían incrementado y diversificado su incorporación y participación en instituciones de educación superior. A principios del siglo XXI, Gil Roldan (2005) identificaba la falta de profundización en el tema de la situación de la mujer indígena contemporánea a partir de la migración y su búsqueda de la educación superior en Colombia. Jahel López Guerrero (2012; 2013) investigó a jóvenes indígenas migrantes en zonas urbanas de México y da cuenta de transiciones, elecciones y expectativas, mostrando cómo la salida de la casa paterna permite un ejercicio de la

sexualidad diferente al de la comunidad y comienza a reconceptualizarse el matrimonio y la maternidad. Muestra de qué manera la solidaridad y la amistad configura las relaciones étnicas y de género.

En un tono similar Flores (2015) realiza una investigación con jóvenes indígenas que migran a la zona metropolitana de Guadalajara. Encuentra que la deserción escolar de jóvenes indígenas está relacionada con elementos de su ciclo vital reproductivo y la realización de actividades que se apegan a roles atribuidos a las mujeres por su comunidad como la venta de artesanías y el ser amas de casa. En cuanto al proceso de derechos, considera que el contexto ciudadano resulta determinante para que las migrantes se percaten de desigualdades, pero que las experiencias personales y las visiones de grupos influirán en su concepción de derechos y ciudadanía. Finalmente, Santamaría (2016) analiza la trayectoria de mujeres arcahuas en Colombia interesándose por la formación de liderazgos.

Actualmente la exclusión de las mujeres de la educación superior se ha reconfigurado; aunque sigue obedeciendo a lógicas de relaciones sociales desiguales, este breve análisis muestra que su abordaje se ha complejizado. Las barreras institucionales y socio-psicológicas que obstaculizan su proceso toman características particulares dependiendo del contexto socio histórico, geográfico y territorial donde sucedan. Las investigaciones más recientes sugieren que el tema de las juventudes indígenas en la educación superior está en auge; sus hallazgos sugieren que los procesos educativos para las mujeres parecen repetirse cíclicamente, de ahí la importancia de la perspectiva histórica.

Esta investigación recupera la perspectiva de análisis surgida en los años noventa del siglo XX sobre la apropiación subjetiva de derechos, para analizar de qué manera las mujeres y jóvenes indígenas que tienen en común la experiencia universitaria se apropian, no de los derechos sexuales y reproductivos, sino del derecho a la educación. La revisión da cuenta de las condiciones sociales, culturales y económicas que permitieron que las participantes de este estudio hayan logrado ingresar a instituciones de educación superior. A continuación, se hará una revisión de las principales

investigaciones que tienen como objeto de estudio la apropiación subjetiva de derechos para destacar sus principales aportes, conceptualizaciones y hallazgos.

Apropiación subjetiva de derechos como objeto de estudio

Diversas investigaciones se han interesado en comprender cómo los sujetos construyen elementos que les permiten reconocer y ejercer sus derechos articulando sentidos de autorización con respecto a sus expectativas y proyectos de vida. El estudio clásico coordinado por Rosalind Petchesky y Karen Judd (2006) es una obra de referencia pues es resultado de una investigación internacional realizada en Brasil, Egipto, Malasia, México, Nigeria, Filipinas y Estados Unidos, impulsado por el Grupo Internacional de Investigación y Acción sobre Derechos Reproductivos (IRRRAG, siglas en inglés). Las investigadoras diseñaron una investigación cualitativa de corte interdisciplinario y transcultural que buscaba resaltar las expresiones de la subjetividad femenina y contrastarlas con las capacidades de autorización y apropiación. La pregunta que guio el estudio fue ¿cómo llegan las mujeres de diferentes países, culturas y generaciones a negociar un sentido de apropiación de derechos en relación con su salud sexual y reproductiva?

Las autoras hacen uso del concepto de manera que dé cuenta de las formas cotidianas en que las mujeres expresan la necesidad de justicia, la autodeterminación relativa a sus cuerpos y las maneras informales o subrepticias en que actúan para lograr sus propósitos. Desde una perspectiva relacional, arguyen que el sentido de apropiación es producto de un contexto social de normas y relaciones que continuamente son transformadas y cuestionadas. Formulan dos conceptos interrelacionados: el sentido de apropiación del derecho como aquello que las mujeres sienten que tienen derecho y el sentido de autoridad en la toma de decisiones que supone la legitimidad moral de las demandas propias.

Entre sus hallazgos más importantes encuentran que la búsqueda de la apropiación está siempre bajo negociación estratégica. Esta negociación tiene lugar dentro de la mujer misma -entre demandas o valores que compiten, principalmente del orden de género y la sexualidad-, y entre ella y el mundo exterior. También desarrollan la idea de

apropiación intergeneracional subrayando la multiplicidad de facetas de la apropiación en la medida en que se entrecruza con dinámicas familiares, condiciones socioeconómicas, así como con el ciclo reproductor de la vida. La apropiación es un proceso que se negocia continuamente en campos de poder, por lo que los derechos negociados son característicos del proceso en un modelo continuo de adaptación y resistencia.

De esta obra se desprenden una serie de investigaciones que retoman, profundizan y completan el concepto de apropiación subjetiva desarrollándolo en diferentes ámbitos de lo que componen los derechos sexuales y reproductivos. En un artículo de corte sociológico, Adriana Ortiz Ortega (2004) discute los elementos y obstáculos que deben ser tomados en cuenta para la conceptualización y apropiación de los derechos sexuales y reproductivos. Haciendo un desarrollo histórico, da cuenta de los niveles en los que los derechos se negocian: a nivel teórico-político en las definiciones conceptuales, en la acción política a través de la institucionalización de dichos conceptos y las repercusiones que tienen a nivel individual. Considera que las prácticas individuales difícilmente se articulan en derechos si hay ausencia de discursos públicos que los legitimen socialmente.

Entre sus hallazgos muestra cómo las mujeres reivindican resistencias y al mismo tiempo, reconociendo sus debilidades y dificultades, se autocensuran en una especie de interjuego complejo y contradictorio. A nivel emocional pueden sentirse responsables o culpables por no impulsar transformaciones que les sean beneficiosas en lo inmediato en sus vidas y en las de sus hijas e hijos. En cuanto a lo relacional, deben lidiar con el poco apoyo del Estado y la sociedad, así como con la renuencia de los hombres. Estos últimos, aunque mantienen discursivamente una condición de igualdad con las mujeres por el hecho de ser humanos, no se confirma en las relaciones y conductas que mantienen con ellas. Señala que, si los hombres otorgan derechos a las mujeres, esto no obedece necesariamente a compromisos de género, sino que se articulan con elementos externos para darles un sentido práctico o útil. Es decir, que se acepta el ejercicio de ciertos derechos mientras no trastoquen seriamente la autorización que los hombres se otorgan en sus vidas o las responsabilidades que ellos se atribuyen.

Amuchástegui y Rivas (2004), por su parte, traen a cuenta elementos para aportar al debate sobre los procesos de apropiación subjetiva de derechos. Siguiendo a Butler se preguntan de qué manera las nociones de género -en su sentido coactivo y productivo- están relacionadas con las diferencias que hombres y mujeres puedan tener en el ejercicio de los derechos, la autorización que se otorgan para experimentarlos libremente y el significado que estos adquieren en sus vidas. Sus hallazgos muestran que los significados sobre los derechos han sido objeto de largos y complejos procesos de negociación y conflicto histórico en el terreno de la lucha por la verdad. La inequidad de género más las prácticas y discursos reguladores hegemónicos organizan las modalidades con las que muchas personas en México conducen sus vidas. Consideran que el incremento de procesos modernizadores en la actualidad propicia el surgimiento de zonas de tensión donde emerge la resistencia y la creatividad.

En un capítulo de libro que versa sobre género y erotismo en jóvenes residentes de la Ciudad de México, Yuriria Rodríguez (2007) se incorpora al debate sobre los derechos en el campo de la sexualidad. La autora aborda la cuestión de la autodeterminación como derecho y las posibilidades de ser ejercido por los sujetos y los procesos subjetivos a partir de los cuales se ejecutan y significan. Introduce un elemento relevante en tanto recupera la perspectiva psicoanalítica del inconsciente, distinguiendo entre la práctica prerreflexiva (Butler 1982) en tanto elección no consciente y la autodeterminación como proceso subjetivo consciente en donde el sujeto de la experiencia se coloca en plena resistencia de los discursos hegemónicos de género. A nivel operativo, recupera el concepto de autogestión como acciones que el sujeto realiza rompiendo, evadiendo, modificando o rechazando las demandas, teniendo o no conciencia de ello.

Entre sus hallazgos encuentra que las condiciones de posibilidad que propician experiencias eróticas para los jóvenes, les permite cumplir y asumir activamente mandatos de género. Esas mismas experiencias, paralelamente, consienten la realización de actos transgresores. Destaca que la posibilidad de fluctuar entre las dinámicas de sujeción-resistencia ante los mandatos de género y sexualidad, facilita u

obstaculiza los procesos subjetivos de apropiación de derechos de los sujetos en términos de negociación, adaptación o transgresión.

Angélica Evangelista (2010), en su estudio sobre la construcción de los derechos sexuales y reproductivos de jóvenes en Chiapas, identifica las rupturas en la identidad de género que modifican de manera paulatina el modelo tradicional de ser para los otros. Entre sus resultados encuentra que las jóvenes que acceden a la educación y al trabajo remunerado personifican cambios en su condición de género con respecto a sus madres y al promedio de las jóvenes rurales e indígenas. Tienen experiencias asociadas a la autonomía e individuación: migran a espacios urbanos, tienen independencia económica al no vivir con sus padres, cursan estudios universitarios e inician su vida sexual al margen del matrimonio. La autora muestra cómo la participación de las jóvenes dentro de organizaciones de la sociedad civil es un marco importante que fomenta procesos de apropiación de sus derechos. Pero, aunque se impulsen cambios discursivos o personifiquen transformaciones de género, estos no necesariamente trastocan las relaciones inequitativas de género en terrenos como la división sexual del trabajo.

Cecilia Straw y Marina Mattioli (2013) reflexionan sobre la apropiación de los derechos sexuales y reproductivos con un grupo de mujeres argentinas. Las autoras, interesadas en distinguir la brecha entre los derechos manifestados en las leyes de las opiniones de las mujeres sobre diversos temas que atañen su sexualidad y reproducción, encuentran que ellas no hablan desde una concepción de derechos, ni de una perspectiva de género. Consideran, más bien, que la apropiación subjetiva varía en función de los temas analizados. Entre sus hallazgos muestran que las mujeres se asumen con derechos en tanto les corresponde la decisión de procrear o abortar porque está involucrado su cuerpo y su propia vida. En cambio, ante los servicios de salud pública, el Estado aparece con perfil paternalista que da o se preocupa y no como garante de los derechos.

Investigaciones más recientes se han interesado en estudiar la apropiación subjetiva de los derechos desde la construcción de subjetividades sociosexuales alternativas. Noelia Trupa (2016), que estudia las trayectorias sexoafectivas de mujeres lesbianas en

Argentina, se pregunta cómo el régimen de heterosexualidad permea las experiencias, sentidos y prácticas de los sujetos. Analizando de qué manera influyen las situaciones estructurales de discriminación y estigmatización, encuentra dos procesos fundamentales para su objeto de estudio: por un lado, las experiencias de búsqueda de “verdad de sí” que inciden en la subjetividad, en la forma de pensar, a tal grado que definen, incluso, la identidad. Por el otro, la salida del armario la define como un acto político reivindicativo en donde se reconocen/autorizan deseos y elecciones sexoafectivas asumiendo las implicaciones morales punitivas que pueda conllevar dicha elección.

Martha Collignon y Paola Lazo (2017) reflexionan sobre la configuración subjetiva del derecho a la libre elección de la identidad de género analizando los casos de tres mujeres trans residiendo en Jalisco. Comparando los elementos que comparten en sus trayectorias de vida, en las decisiones en torno a su identidad de género y su relación con actores/as que han participado del proceso, encuentran que las mujeres experimentan procesos de autodeterminación en soledad, con decisiones y cambios que les implican desgastes emocionales, físicos y psicológicos muy fuertes. Sus procesos de resistencia a la socialización tradicional y a la cultura moral-religiosa las colocan en situaciones de vulnerabilidad. Los hallazgos que resaltan son, por un lado, el papel de la paternidad como elemento sustancial en su proceso de autoconfiguración como mujeres. Por otro, la referencia a la admiración o envidia que sienten hacia las mujeres les permite construir modelos que se performatizan y configuran la identidad de género como mosaico.

En este breve recuento se puede vislumbrar que los derechos son un espacio de poder y un objeto de conflicto y de negociación a diferentes niveles. El ejercicio de los derechos se puede considerar como prácticas de dan sentido y significado, son producto de definiciones sociales y definiciones más personales. Al mismo tiempo, son prácticas de conflicto entre quienes tienen poder para definir y regularlas y quienes se resisten, se adaptan o negocian los derechos.

Los discursos hegemónicos de género y el sujeto de la experiencia en la apropiación de derechos: un marco conceptual

La apropiación subjetiva de derechos como objeto de estudio, tiene fundamento en el enfoque de la construcción social de la realidad y la perspectiva de género. En esta investigación se parte del supuesto de que los discursos hegemónicos de género que constituyen al sujeto y a su realidad social son elementos normativos que, si bien no impiden el ejercicio de los derechos, generan consecuencias para las realidades psíquicas, sociales y culturales de las personas.

Para analizar los procesos de apropiación subjetiva es necesario tener en cuenta que esta se relaciona con procesos de significación y sentido que corresponden a procesos sociohistóricos, desde una perspectiva sociológica, antropológica y de la psicología social sobre los procesos que median las decisiones individuales y los fenómenos macrosociales (Petchesky y Judd 2006). Una de estas vías es la subjetividad, de acuerdo con Ivonne Szazs y Susana Lerner (2010) para lo cual hay que aproximarse al conjunto de situaciones cotidianas enmarcadas en dinámicas de socialización donde el sujeto interactúa dentro de los procesos sociales y se apropia de sus estructuras.

Lo anterior suscita una serie de preguntas sobre el sujeto, los procesos sociales, las dinámicas de socialización y la apropiación de estructuras. A partir de estos elementos, se presenta el entramado teórico conceptual de las principales categorías de análisis de la investigación tomando como hilo conductor el sujeto, la subjetividad y el género para así dar cuenta de cómo, en lo cotidiano, las mujeres se apropian de sus derechos y se autorizan a vivir conforme a sus deseos.

De manera inicial, la categoría de género aporta al estudio de las ciencias sociales en dos sentidos, 1) como eje de desigualdad social al evidenciar los vínculos políticos entre los sujetos constituidos subjetiva e intersubjetivamente (Rodríguez 2007), y 2) alude al sistema binario de clasificación sociocultural que divide a la población en masculinos y femeninos según sus características (Collignon y Lazo 2017).

De acuerdo con Joan Scott (1996) el género es un sistema fundante y significativo de relaciones de poder entre sujetos constituidos psíquica y socialmente a partir de las

premisas socioculturales establecidas. Distingue cuatro elementos que componen el género: los símbolos y mitos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples; los conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos; las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género (el sistema de parentesco, la familia, el mercado de trabajo segregado por sexos, la política); y la identidad subjetiva y genérica.

El género, como modelo fundante y significante de relaciones de poder, muestra cómo la simbolización e interpretación de la diferencia sexual construye culturalmente los sistemas de organización social basadas en el género. Marta Lamas (1999) buscando una interpretación que dé cuenta de la propiedad universal de la diferencia sexual en las culturas, alude a que esta cualidad es la base de los sistemas de organización social, de estructuración psíquica de los sujetos y, como tal, resulta básica para la constitución subjetiva de los sujetos en tanto que es parte de su conformación psíquica (Saal 1998). Yuriria Rodríguez (2007) señala que el género, como sistema de poder, en su modalidad hegemónica legitima tanto las desigualdades sociales como los procesos subjetivos e intersubjetivos de subordinación entre hombres y mujeres.

El abordaje de la desigualdad desde la categoría de género proveniente de la teoría feminista constituye una ruptura epistemológica en el estudio habitual sobre la desigualdad permitiendo desligarlo de lo económico (De Barbieri 1992 en Rodríguez 2007), y mirando a lo más profundo y cotidiano del ser. Pues, según Marcela Lagarde (1995) no es externo ni es indiferente: irrita, desconcierta, produce afirmación, seguridad y abre caminos. Son aspectos propios de la vida, de la comunidad y del país; de lo social, lo político y lo personal.

El uso de la categoría de género permite, entonces, realizar una articulación entre lo relacional y lo simbólico estructurando la percepción y organización concreta y simbólica de la vida social, estableciendo control diferencial sobre los recursos materiales y simbólicos. La eficacia del género radica en la validación social, es decir, que ambos -hombres y mujeres- comparten la creencia de que la asimetría de las posiciones de cada género es algo “natural” (Lamas 1999).

En su calidad de antropóloga, Lamas (1999) invita a considerar la asimetría de las posiciones de cada género en la economía de los intercambios simbólicos donde el prestigio y el estatus son cruciales. Y a tener en cuenta de qué manera la organización social del parentesco y el matrimonio son centrales en la construcción del género. La autora convoca a no olvidar que las mujeres son forzadas a preservar su valor simbólico ajustándose al ideal de virtud femenina, entendida como pureza y a dotarse de atributos que puedan aumentar tanto su valor como su atractivo para el intercambio matrimonial. De ahí la vigencia de los planteamientos de Gayle Rubin (1986).

El recuento histórico del feminismo como movimiento intelectual, político y social permite ver los entresijos de los usos, limitaciones y posibilidades de la categoría de género. Gloria Bonder (1998) ha analizado la manera en que el concepto se ha transformado a lo largo del tiempo dialogando con las corrientes teóricas y de pensamiento más importantes dentro de las ciencias sociales. Muestra la capacidad analítica de las teóricas feministas cuyo interés inicial era dilucidar la causa de la opresión de las mujeres.

El género como categoría analítica no es sinónimo de mujeres, como bien lo señalan Lagarde (1995) y Lamas (1999): “El uso riguroso de la categoría de género induce a la desesencialización de la idea de mujer y de hombre. Comprender los procesos psíquicos y sociales mediante los cuales las personas devenimos en hombres y mujeres dentro de un esquema cultural de género que postula la complementariedad de los sexos y la normatividad de la heterosexualidad” (Lamas 1999: 173).

Judith Butler (2007), por su parte, da pistas para entender que el género se gesta en los encuentros relacionales e intersubjetivos que se dramatizan corporalmente como repeticiones cotidianas de normas. De igual manera Butler muestra que no hay una relación entre sexo, género y deseo abriendo a la posibilidad de que los procesos de significación y de socialización de los cuerpos en los órdenes de género no necesariamente coincidan en sus prácticas, ideas, relaciones, deseos con las concepciones dominantes y normativas de género.

En un ejercicio de categorización cuidadoso y brillante, Marcela Lagarde (2005) define como cautiverio el mundo simbólico en donde las mujeres están cautivas y cautivadas. Son formas particulares de opresión de las mujeres definido por normas, instituciones, modos de vida y cultura. Los cautiverios son un ejemplo de cómo los discursos hegemónicos repercuten social y subjetivamente en las mujeres. Para la autora existen cinco cautiverios: las madresposas, las putas, las monjas, las locas y las presas. Poniendo atención en el primero, el cautiverio de “las madresposas” es decir, ser madre y esposa, es el destino, meta y realización de las mujeres y su única vía de felicidad. Entiende la maternidad como el cuidado de los hijos y de los otros evitando así el trabajo que se pueda realizar fuera del hogar incluyendo la participación política. Según su análisis, la maternidad va siempre acompañada del deseo de ser amada. Recuperando los planteamientos de Bordieu, la autora señala que los cautiverios no son sólo dolor o pesar: también son fuente de valoración y de felicidad cuando se asumen y ejercen estos mandatos como propios y además les provee de prestigio y reconocimiento social. Esta categoría analítica permite delinear la manera en que el mundo de lo simbólico se inserta de manera cotidiana en las mujeres indígenas y no indígenas, en plena contradicción a sus deseos y expectativas

Así las cosas, se presenta un complejo panorama respecto a cómo los órdenes discursivos y hegemónicos de género tienen un sentido coactivo y productivo y están relacionadas con las formas en que las personas hacen con sus vidas, se ven en el mundo y las autorizaciones para experimentar formas disidentes o subversivas.

En concordancia con lo antes expuesto, cabe señalar que al hablar de sujeto se hace referencia, no a personas o a individuos, sino a una estructura que permite la inteligibilidad social, una categoría que permite pensar cómo los individuos devienen sujetos².

² De acuerdo con Gloria Bonder, la noción de sujeto y la subjetividad en la producción académica contemporánea es fuente de intenso debate en tanto da cuenta de la recurrente “tensión entre individuo vs. Sociedad” (1998). Ante los descentramientos del sujeto, el individuo autónomo y racional descendiente del pensamiento cartesiano, pierde potencia y en su lugar se coloca un sujeto sujetado a las condiciones socio-históricas e inconscientes. A partir de la filosofía postestructuralista y postmoderna,

“El sujeto es presentado a menudo como si fuese intercambiable con “la persona” o “el individuo”. Sin embargo, la genealogía de la categoría crítica del sujeto sugiere que, más que identificarse de manera estricta con el individuo debe considerarse al sujeto como una categoría lingüística, un comodín, una estructura en formación. Los individuos llegan a ocupar el lugar del sujeto (el sujeto emerge simultáneamente como “lugar”) y adquieren inteligibilidad sólo en tanto que están, por así decir, previamente establecidos en el lenguaje. El sujeto ofrece la oportunidad lingüística para que el individuo alcance y reproduzca la inteligibilidad, la condición lingüística de su existencia y su potencia. Ningún individuo deviene en sujeto sin antes padecer sujeción o experimentar “sujeción” (Butler 1997: 21–22).

En su ensayo sobre “El sujeto y el poder”, Michel Foucault (1988) sugiere que los procesos mediante los cuales una persona se convierte a sí misma o a sí mismo en sujeto se dan por medio del control y la dependencia a su identidad por medio de la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Conforme a esta perspectiva el sujeto es construido bajo ciertas coordenadas, en tramas que confluyen en un momento histórico social y cultural específico. La constitución de este sujeto emerge en una red de relaciones de poder y desigualdad donde el poder es resultado de tales relaciones (Rodríguez 2007).

María Inés García, siguiendo a Foucault, sostiene que el sujeto realiza un trabajo ético a partir del cual tiene dos opciones: someterse a la norma social con sentimiento de culpa, conformándose como un sujeto consistente o bien desarrollar una capacidad de autoconocimiento como trabajo ético tomando conciencia para así rechazar o transgredir el conjunto de normas y códigos sociales que se le han impuesto desde que nació, constituyéndose como un sujeto disonante (García Canal 1993).

Según las antropólogas de la subjetividad (Faretta 2013; Cabrera et al. 2017), siguiendo a Sherry Ortner, el sujeto está inmerso en formaciones socioculturales atravesadas por

se reconoce que el sujeto es construido y está sujeto a tramas discursivas y dispositivos de poder. Las preguntas en las ciencias sociales giran en torno a cómo se construye el sujeto

relaciones de poder que influyen en sus posibles configuraciones subjetivas. Para estas autoras la subjetividad se compone de dos elementos: la subjetividad socialmente constituida y la dimensión constituyente de la subjetividad. La primera tiene que ver con la sensibilidad, los sentidos, pensamientos y significados socioculturalmente constituidos; la segunda, con la acción, la práctica, el carácter vital y lo constituyente. Parafraseándolas, ¿qué hacen los sujetos con lo que son, con lo que tienen y con lo que pueden en interacción con las formaciones sociales y culturales en un contexto temporal y espacial determinado? (Cabrera et al. 2017).

Las sociedades se configuran a partir de relaciones de interdependencia que explican la distribución social del poder (Elías 1996 Guevara Ruiseñor 2010). Ciertos grupos privilegiados pueden conservar su posición de poder, no por atributos personales o por características inherentes a su naturaleza biológica, sino por el tipo de configuración social que hace posible las posiciones de poder.

La producción de subjetividad, de acuerdo con Foucault, se presenta en relación constante con las normas sociales, en un ejercicio que el sujeto hace para sujetarse y resistirse al afuera en una dinámica constante que le da existencia (Butler 1997). Los mecanismos de poder, referidos al propio sujeto, imponen determinadas formas de reconocimiento, de identificación y de constitución subjetiva. Al poner el acento en lo relacional, las ideas de Butler permiten indagar sobre las maneras particulares en que hombres y mujeres adoptan los patrones de género siempre con referencia al otro: “los sujetos resisten, resignifican y crean nuevas representaciones y prácticas sociales *vis a vis* los diferentes órdenes discursivos y dispositivos institucionales que a su vez los han construido” (Bonder 1998: 51).

Por lo tanto, según Bonder, el hablar de género, sujeto y subjetividad, en los procesos de apropiación subjetiva, nos habla de posiciones dentro de tramas discursivas en y dentro de las cuales los sujetos se conforman y que conllevan, inevitablemente, tensiones y contradicciones. Si bien la construcción de la subjetividad contiene elementos tanto del ámbito psíquico como social, Lamas (1999) y Rodríguez (2007)

advierten atinadamente que la teoría psicoanalítica da pistas para entender el proceso mediante el cual el sujeto resiste a la imposición de la cultura³.

Por rebasar las intenciones de este trabajo, no se profundizará en esta línea explicativa ya que el objetivo es, más bien, comprender cómo ciertos significados –como los del género y la sexualidad- logran tener hegemonía en la constitución del sujeto y lo social; y porque su cambio o transformación llega a ser tan dolorosa. Es desde lo planteado anteriormente que se retomará el tema de la apropiación subjetiva de derechos. Petchesky y Judd (2006) desarrollan el concepto “sentido de la apropiación del derecho a” centrándose en analizar aquello que a lo que las mujeres sienten que tienen derecho y de esta manera, adentrarse a las formas cotidianas en que las mujeres expresan la necesidad de justicia o autodeterminación. Las autoras se enfocan en la comprensión de los derechos sexuales y reproductivos sin separarlos de otros derechos de mayor alcance.

Posicionándose en la discusión de los derechos comenzada por Marshall y Amartya Sen, este enfoque se orienta más hacia los reclamos morales que las mujeres hacen hacia sus parientes, pareja o hacia sí mismas, en lugar de hacerlo hacia las percepciones de lo que la ley o el Estado les deben. Según las autoras, ese concepto va más allá de la terminología de las necesidades en tanto que supone: “la convicción de la legitimidad moral de las demandas propias, tal vez sin el reconocimiento público o legal que implican los ‘derechos’. Esto también supone que existan condiciones propicias para el ejercicio de los derechos, o condiciones de posibilidad⁴, que se

³ De acuerdo con el psicoanálisis, para que el niño (sic) devenga en sujeto escindido es necesaria la conformación psíquica mediante la represión de los deseos inconscientes a través del complejo de Edipo. Según esta teoría, el deseo se constituye psíquicamente a partir de la separación del sujeto con su madre y su falta de completud. Lo interesante es que cuando el niño deviene en sujeto de deseo, el deseo no inviste un objeto concreto; está siempre en búsqueda de satisfacción y, a lo largo de la vida, éste puede tener múltiples direcciones en las esferas de la vida cotidiana. El deseo puede rebasar, incluso, la normatividad social establecida aun cuando el sujeto pretenda cumplirla al pie de la letra mediante sus acciones inconscientes; aunque posteriormente pueda tomar consciencia de ello mediante lo reflexivo. Para profundizar véase Yuriria Rodríguez (2007) y Marta Lamas (1999).

⁴ De acuerdo con Correa y Petchesky (2000), por condiciones de posibilidad se pueden entender varios elementos. Por un lado, la existencia de los derechos sociales en tanto obligación de los gobiernos y los organismos internacionales, que procurarían el empoderamientos de las mujeres: el acceso a la educación, los ingresos, los mecanismos para la toma de decisiones, desde programas de ajuste estructural. A esto se le suman las condiciones sociales y culturales existentes que apoyan y/o

entienden como los derechos sociales, que incluyen el bienestar, la seguridad personal y la libertad política (Correa y Petchesky 2000), pero también como las condiciones materiales y subjetivas a nivel político, social y familiar que posibilitan la toma de decisiones individuales y colectivas. Es esta última noción la que se recupera para el análisis de esta investigación.

Este concepto denota pues el espacio que existe entre un sentido de necesidad y la articulación de un derecho. Tal comprensión del 'sentido de apropiación' le da significado a esas acciones del discurso, la metáfora o incluso el comportamiento no hablado, que representan tanto 1) la aspiración de cambiar la situación propia o la de los hijos, la esperanza de una vida mejor, como 2) un sentido de autoridad para efectuar esos cambios por medio de las palabras o acciones propias" (Petchesky y Judd 2006: 61).

De acuerdo con las autoras es necesario analizar el entrecruzamiento entre las condiciones de vida, las percepciones, las trayectorias y la manera en que se delinea la noción de individualidad, así como la manera en que cambia a lo largo de la vida. Sugieren que en estos procesos operan diferentes niveles de conflicto en cuanto a la toma de decisiones: todo el tiempo entretienen la relación entre ellas y los demás, los cálculos morales, arriesgando su identidad individual en la familia y en la comunidad. De ahí que sea importante explorar las condiciones sociales, políticas y familiares que influyen a nivel subjetivo (Guevara Ruiseñor y García 2010). El párrafo a continuación resulta sumamente ilustrativo:

"El logro de las aspiraciones de una mujer es producto de la interacción entre, por un lado, lo que la mujer dice que quiere y necesita y, por el otro, lo que cree su familia y la sociedad que pueden darle realísticamente, así como lo que ella hace de hecho por sí misma. Se puede decir, pues, que la búsqueda de la apropiación siempre está bajo

empoderan o por el contrario desincentivan las decisiones. Entre los tipos y rangos de elecciones disponibles para las mujeres, ante las limitaciones económicas y sociales severas, se dan las "elecciones coaccionadas" constreñidas a las circunstancias o a la desesperación. Guevara y García (2010), por su parte, recuperan esta noción, reformulándola como las condiciones materiales y subjetivas que posibilitan la toma de decisiones: las condiciones políticas, sociales y las familiares que abren puertas a nuevas posibilidades. Sugieren que hay un entramado entre lo político, social y familiar que inciden en la autoconfianza y subjetivamente propician o cierran otras opciones.

negociación. La negociación tiene lugar dentro de la mujer misma –normalmente entre demandas o valores que compiten- y entre ella y el mundo exterior con la familia en primer plano” (Petchesky y Judd 2006: 63).

Entonces, la apropiación es un proceso que se negocia continuamente en un campo de relaciones de poder, por lo tanto, los “derechos negociados” resultan característicos del proceso. Ya que expresan 1) las facetas físicas, sociales y morales de sus historias de vida, 2) las formas de resistencia y adaptación que emplean para lograr un sentido de apropiación del derecho y 3) las estructuras tanto materiales como ideológicas que facilitan o restringen sus esfuerzos.

Por ello, los obstáculos que se oponen a la realización de sus derechos están enraizados en las realidades de su vida diaria, incluyendo dificultades económicas o presiones financieras, restricciones de padres o familiares de mayor edad, las normas sociales, las pesadas responsabilidades familiares, la desaprobación social y los sentimientos personales de incompetencia o falta de control sobre los sucesos. Para las autoras, las relaciones familiares son un sitio clave de negociación y renegociación.

El proceso de apropiación, entonces, no es producto de un individuo aislado, sino que es parte de un contexto social de normas y de relaciones que continuamente son transformadas y cuestionadas en procesos de larga duración. Las apropiaciones tienen multiplicidad de facetas en tanto se entrecruzan con las dinámicas familiares, las normativas de género, sexualidad y de generación, las condiciones socioeconómicas, la disponibilidad y accesibilidad a servicios y, sobre todo, del lugar en el ciclo de vida de las mujeres. En ese sentido, las decisiones de las mujeres enmarcadas en procesos de apropiación y de autorización, surgen en condiciones relacionales o situacionales.

A los debates actuales sobre la cuestión del derecho y las posibilidades de que éste sea ejercido como un derecho y los procesos subjetivos a partir de los cuales se ejecutan y se significan, les subyacen tres cuestiones problemáticas: por un lado, la noción del individuo con plena capacidad de decidir libremente en determinado momento, como si el individuo tuviera el control sobre sí y sobre su cuerpo obviando o

anulando la construcción del sujeto sujetado dentro de dinámicas normativas de poder. Esta concepción de sujeto se acercaría al de la racionalidad moderna.

En segundo lugar, la concepción de sujeto pensada a partir de hombres o mujeres cuya conceptualización parece estable, transparente y homogénea; sin considerar que no todas las mujeres tienen el mismo origen y que hay otros ejes de opresión como el racismo y el clasismo que operan. Por último, se encuentra la dificultad de analizar la dinámica entre lo normativo y lo conductual, es decir, lo que las personas dicen y piensan que deben hacer y lo que realmente hacen. Cuestión escabrosa, delineada desde las aproximaciones antropológicas y psicológicas.

En cuanto a la primera dificultad, Yuriria Rodríguez (2007) abona al debate y lo complejiza en tanto que intenta comprender de qué manera los sujetos son interpelados (Althusser 2003) por los discursos hegemónicos de género y de la sexualidad, así como analizar las maneras en que se mueven dentro, entre o fuera de ellos de acuerdo con sus circunstancias y sus elecciones prerreflexivas (Butler 1982) donde se mezclan procesos conscientes e inconscientes. Recupera la noción de autodeterminación en tanto proceso subjetivo consciente en el cual el sujeto se coloca en franca resistencia a los discursos dominantes; y la de autogestión como la facultad de actuar ejerciendo su poder de resistencia sea consciente o no de ello.

En términos sociológicos, Linda Alcoff (1989) plantea que una mujer no es un ser biológico sino una posición en un contexto histórico. La posición relativa de una persona en determinado momento es en virtud de las relaciones que configuran su red de interdependencia. Una mujer puede tener una posición que se considera fuerte, débil o negociadora según su relación con otras posiciones, de manera que es posible ampliar o reducir los márgenes de acción. Es la posición dentro de la red social en la que se mueven lo que permite tener poder y movilidad. Esta idea tiene relación con las condiciones de posibilidad para el ejercicio de los derechos, toda vez que el carácter relacional de la posición de poder interactúa con lo externo para el ejercicio de los derechos. En ese sentido, “las teorías encargadas de estudiar actitudes y valores dan por supuesto que los individuos deciden plenamente cuáles valores quieren hacer suyos, pasando inadvertidamente las limitaciones y coacciones a los que se ve

sometida una persona en virtud de los valores a los que se adhiere” (Guevara Ruiseñor 2010: 51)

De esta manera, la idea de sujeto sujetado y escindido se delinea para romper con el esquema del sujeto liberal, unitario, moderno y racional que elige libremente el ejercicio o no de sus derechos. Además, como señala Butler, existe la posibilidad de que las elecciones no sean plenamente reflexivas y que únicamente el sujeto se dé cuenta después de haberlas llevado a cabo. No lo hace en función de opciones libres, sino de coacciones a las que se encuentra sometido y de los márgenes de acción que le ofrece la posición particular (Guevara Ruiseñor 2010).

Con respecto a la segunda problemática, distintas teóricas han criticado al feminismo blanco de la igualdad, por ignorar las formas en que el racismo, el etnocentrismo y la posición de clase hace específica la opresión de las mujeres indígenas, negras y de color. Así como la neutralidad epistémica ante estos problemas ayuda a legitimar los efectos de las dominaciones actuales (Robles Santana; Cumes 2007; Rodríguez Martínez 2011). Estas dificultades que encuentran las mujeres indígenas en su lucha contra las desigualdades, contra la violencia y la restricción de libertades, permite evidenciar cómo los poderes masculinos y también los femeninos sostienen sistemas de dominación que no se sustentan únicamente en la opresión de las mujeres per se.

Las críticas de diferentes autoras como Lugones, Anzaldúa, Oweyumi, Spivak, entre muchas otras, sintetizadas en el planteamiento de Pilar Rodríguez como feminismos periféricos⁵ (Rodríguez Martínez 2011), proponen una serie de elementos a tener en cuenta. Por un lado, señalan que las realidades de la conformación de la familia rebasan el modelo occidental de familia nuclear clase media; destacan el rol crucial de estados hegemónicos en su permanencia y sobrevivencia –herencia colonial de la esclavitud, migraciones forzadas, neocolonialismo, explotación económica, imposición de lenguas-; la mutilación como parte de un patrimonio que tiene eco en las subjetividades; y suponen posicionamientos concretos frente al impacto de la modernización en sus tradiciones culturales y en su religiosidad. En este sentido se

⁵ Se retoma críticamente el concepto, pues asumir que existen feminismos periféricos da legitimidad al “hegemónico”.

hace una reflexión en torno a ¿cuáles son las estructuras culturales legítimas para el reclamo de los derechos?

Si bien esta pregunta está abierta a amplios debates, permite identificar que el discurso de la igualdad de derechos puede estar ciego a las diferentes maneras de opresión y caer en contradicciones al no considerar las diferencias étnicas y culturales. Asimismo, invita a la comprensión de la toma de decisiones contingentes y contextuales en función de las circunstancias sociales: edad, estado civil, condiciones socioeconómicas, identidades étnicas y/o religiosas. De esta manera analizar los significados locales de las decisiones que las mujeres realizan en su complejidad situacional.

Para el último punto, Amuchástegui (2001) propone distinguir entre los discursos de poder representando a los hegemónicos de género y a lo normativo y por otro a los discursos subyugados más cercanos a las prácticas y a la experiencia personal. De igual manera propone poner atención a la diversidad de voces que confluyen y se superponen de manera conflictiva (en cuanto a la intencionalidad discursiva, pero no a nivel de la narrativa que da coherencia al *self*): las voces de la comunidad, los diálogos internos y las experiencias subjetivas. Finalmente, se busca comprender los procesos de apropiación subjetiva de los derechos, no contrastar si efectivamente se ejercen o no.

Petchesky y Judd (2006) consideran que el sentido de apropiación discurre en diversos sentidos, los positivos referidos a la libertad de ir y venir, dejar la casa y caminar libremente por las calles. Las apropiaciones en sentido negativo se expresan por medio del arrepentimiento o cierto sentido de desigualdad; o ambivalentes, cuando desean realizar algo que les genera gratificación, pero al mismo tiempo las coloca en situaciones de desigualdad y vulnerabilidad.

En este sentido, para esta investigación se da importancia a las normas y valores socioculturalmente establecidos, la trayectoria de vida y el contexto donde se sitúan las negociaciones y apropiaciones de derechos.

Planteamiento del problema de investigación

La incorporación de la población indígena a la educación superior es un fenómeno reciente. En Chiapas, solo 2% de la población indígena entre 18 y 25 años logra ingresar a universidades e instituciones de educación superior. De estos, uno de cada cinco egresa. Esta situación contrasta con 22% de la población no indígena que ingresa y uno de cada dos que egresa (Núñez y Bermúdez-Urbina 2010).

El monolingüismo y el analfabetismo son situaciones que acrecentan las desventajas. La poca importancia de la tradición escolar en las comunidades, la organización social que suscribe a las personas en procesos de adultecimiento prematuro, la discordancia entre el ritmo de la comunidad y la escuela son argumentos que De la Fuente (1964 Gómez López 2014) señalaba para interpretar el desfase entre la realidad chiapaneca en el México de los 60's del siglo pasado en términos educativos.

El matrimonio, los compromisos tradicionales, la clasificación de tareas según el género y la lengua son los patrones más importantes entre los grupos étnicos de Chiapas, que dan sentido de pertenencia y los vuelven parte del proceso comunitario. Las niñas y los niños, instruidos en las labores tradicionales, eran y son preparados para la unión de pareja con la idea de que pueden casarse apenas tengan edad y estén preparadas y preparados para ello.

Estos esquemas culturales se han ido transformando por el dinamismo de diferentes factores, a través de la escuela rural, los medios de comunicación, las políticas públicas del estado, la introducción de religiones no católicas, las expulsiones por motivos religiosos o políticos y nuevas formas de organización social (Garza 2002; Urteaga 2008; Cruz-Salazar 2012; Gómez López 2014). Actualmente las y los jóvenes han tenido la posibilidad de salir a estudiar a las diferentes ciudades de la geografía Chiapaneca que tienen mayor oferta educativa, por ejemplo, Tuxtla Gutiérrez, Tapachula, Comitán, Ocosingo y, entre ellas, San Cristóbal de Las Casas.

La decadente economía agrícola chiapaneca, "el maestro" como figura de prestigio, han propiciado expectativas de mejorar su calidad de vida y sus ingresos económicos por medio de la educación para las y los jóvenes. Se ha documentado que la escuela ha

sido un factor detonante de cambio en las representaciones de la población indígena contemporánea debido a que aparece como una herramienta de defensa contra malos tratos. Además, la escolaridad y la migración laboral proporcionan beneficios materiales y simbólicos, mejoran la posición dentro de la familia y la comunidad al aportar económicamente al gasto familiar y por ser una figura que conoce, que sabe y que ha viajado. También permite la adquisición de bienes e inmuebles, aparatos electrónicos, nuevas vestimentas y la facilidad para desplazarse entre municipios. Además de ello, se han podido desarrollar prácticas que antes no sucedían dando paso a la figura de adolescencia rural (De Keijzer 2007 en Amuchástegui y Szasz 2007) o la juventud indígena (Cruz-Salazar 2012) generando tensiones a nivel generacional, de género y étnicas.

Actualmente coexisten una serie de discursos y prácticas que, mientras fomentan la educación y la mejora de las condiciones de vida a partir de la migración, al mismo tiempo se desea que mantengan las formas tradicionales de la vida en comunidad, principalmente, el matrimonio pues es puerta de entrada a la adultez generando derechos y responsabilidades. Esta tensión se manifiesta de forma diferente para hombres y mujeres: éstas últimas tienen más dificultades para acceder a la educación, ya que, en muchas ocasiones, los padres no encuentran sentido a que las jóvenes estudien más allá de la educación básica (Bonfil 2002). Congruente con el rol doméstico no se les permite estudiar porque lo consideran innecesario y hasta inútil para desempeñar su rol de género.

El acceso diferencial de las mujeres a la educación o la falta de la educación es un elemento de inequidad. Privarlas de su derecho a la educación las ha marginado de la participación comunitaria, que si bien las libera de responsabilidades y problemas propios del ámbito público, las confina a lo doméstico (Evangelista et al. 2006). No obstante, las mujeres jóvenes están teniendo mayor escolarización y eso ha generado que paulatinamente exijan sus derechos de participación e inclusión no solo en el ámbito político sino también en diversos espacios sociales (Cumes 2007; López Guerrero 2012; Gómez López 2014). Se ha documentado que el acceso de las mujeres indígenas a la escuela tiende a ir modificando sus intereses y prioridades.

“La apertura y acceso de jóvenes rurales e indígenas al sistema educativo ha introducido un tipo de experiencia determinante en los cursos de vida de estos sujetos. Se trata de un proceso sociocultural que está modificando sustancialmente los modos de generación de nuevos miembros en las poblaciones indígenas” (Reartes 2011: 90).

Entre los factores que determinan el ingreso, permanencia y la movilidad de las mujeres en la educación se encuentran los estereotipos dominantes que forman parte de la estructura académica, el androcentrismo, el mercado de trabajo que ofrece menores oportunidades a las mujeres (Acuña-Rodríguez 2014). Otras autoras destacan las dificultades y tensiones subjetivas cuando las diferentes experiencias de ser mujer se enfrentan a la disyuntiva entre unirse en matrimonio y ser madre o elegir profesionalizarse (Castañeda-Rentería y Contreras 2017) elementos muy importantes dentro de la vida cotidiana rural indígena.

Se advierte que las y los jóvenes que migran a la ciudad para continuar sus estudios, entretejen las normas y valores comunitarios con nuevos conocimientos y experiencias derivadas de vivir en un ámbito urbano y convivir con otros y otras jóvenes indígenas, mestizas y extranjeros (Reartes 2011; Cruz-Salazar y Ortiz Moreno 2012; Sartorello 2016b). En tanto la educación y la escuela como espacio permite la apropiación de saberes acerca de las relaciones entre los géneros, gestan conflictos interétnicos e intergeneracionales, favorecen nuevos modos de pensarse a sí mismos y a sí mismas, esta investigación busca comprender los procesos de apropiación subjetiva del derecho a la educación superior de mujeres indígenas que residen en San Cristóbal de Las Casas a partir de su experiencia en la universidad.

Se reconoce que, ser mujer, pertenecer a una etnia particular y reconocerse como sujeto de derechos implica un entrecruzamiento entre lo singular y lo social, resultado de discursos, prácticas y significados socioculturales los cuales son incorporados e interpretados subjetivamente. Para esta investigación interesa destacar cómo los discursos hegemónicos de género sobre el matrimonio y la maternidad desde la óptica tradicional rural indígena, las condiciones de violencia, desigualdad y marginación social, están moldeando la experiencia del ejercicio del derecho a la educación superior de las mujeres indígenas. Y las maneras en que ellas negocian entre estos discursos

para autorizarse a sí mismas formas alternas de vida. En tal sentido, se elaboró la siguiente pregunta de investigación.

Pregunta de investigación

¿Cómo las mujeres indígenas que residen en San Cristóbal de Las Casas se apropian subjetivamente de su derecho a la educación superior?, y como pregunta subsecuente, ¿cuáles son las condiciones de posibilidad para la apropiación subjetiva y autorización de sí de las mujeres indígenas sobre el derecho a la educación superior?

Objetivos de investigación

Objetivo general

Conocer y comprender los procesos de apropiación subjetiva y la autorización de sí del derecho a la educación superior de mujeres indígenas en San Cristóbal de Las Casas, respecto de las representaciones de género y sus propios deseos.

Objetivos específicos

- Conocer los procesos mediante los cuales las mujeres indígenas se apropian subjetivamente de su derecho a la educación y se autorizan a vivir y actuar conforme a sus deseos y expectativas de vida en la experiencia de la educación superior, de acuerdo con su historia vital, su contexto local y nacional.
- Identificar las condiciones de posibilidad que posibilitan el proceso de apropiación subjetiva de las mujeres indígenas respecto de su derecho a la educación superior.

Justificación

Si bien, actualmente han emergido múltiples investigaciones que toman como sujetos de investigación a jóvenes indígenas en contextos universitarios, éstas se han desarrollado mayoritariamente bajo el enfoque de la salud sexual y la reproducción (Evangelista y Kauffer 2009; Evangelista 2010; Reartes 2011) o desde la mirada de la condición juvenil en el contexto indígena analizando prácticas y estilos de vida (Urteaga 2011; Cruz-Salazar y Ortiz Moreno 2012; Gómez López 2014; Serrano-Santos 2017).

Este estudio se incorpora a las líneas actuales de producción de conocimiento desde dos vertientes, el estudio de los derechos subjetivos con la población indígena. Así, se relaciona con el hecho emergente de las juventudes indígenas en el marco de la migración y se enfoca en los procesos educativos en términos de apropiación de derechos. Mediante la revisión al cuerpo teórico, se ha identificado un uso indiscriminado de “los jóvenes” para referirse a hombres y mujeres que se incorporan a la educación superior, sin tener en cuenta de qué manera el orden de género, étnico y de generación legitima relaciones desiguales de poder y fomenta procesos diferenciados.

Desde la perspectiva de género, el ser hombre o mujer es entendido como un constructo social, sólidamente relacionado con lo que las personas sienten, dicen y hacen en relación con sus proyectos de vida o a sus vínculos sociales. El género –y otras intersecciones- son una manera de dar sentido a la existencia. Este trabajo mira las maneras en que las normas hegemónicas de género distribuyen desigualmente el poder y analiza el acceso diferenciado a la educación que tienen hombres y mujeres en el contexto indígena comunitario en término de derechos. Aspecto que se puede percibir como menos estudiado, menos divulgado o menos tomado en cuenta para la producción del conocimiento científico, las demandas sociales o para posibles intervenciones psicosociales dentro del desarrollo rural.

Es importante insistir en que la perspectiva de género ofrece referentes significativos ya que, según Ana María Alonso (en Cumes 2007: 166) “aunque escasos, algunos de los mejores textos que analizan la etnicidad y su conexión con la constitución de los

Estados y nacionalismos han sido producidos por académicos para los que el género y la sexualidad son inquietudes analíticas centrales. Puesto que las construcciones de género y sexualidad han sido claves para la formación de subjetividades, colectividades étnicas y nacionales, las lógicas de poder esgrimidas desde el Estado han tenido consecuencias diferentes para hombres y mujeres”.

Es importante aproximarse al problema y pronunciarse a favor de la visibilización de los procesos subjetivos que viven estas jóvenes con el fin de generar conocimiento que contribuya, por un lado, al reconocimiento de su posibilidad de ser sujetas de conocimiento y, por otro, identificando los mecanismos que aluden a un supuesto no saber de las mujeres, que no tienen la capacidad de saber debido a cuestiones biológicas o culturales y que por las mismas se les niega ese derecho.

La relevancia teórica de esta investigación radica en que recupera una mirada analítica que continua el estudio de las condiciones en las cuales las mujeres indígenas ejercen, se apropian y acomodan el ejercicio de sus derechos. Esta propuesta, proveniente de los años noventa e interesada en los derechos sexuales y reproductivos, tiene potencia analítica para estudiar cualquier tipo de derecho en tanto desarrollan como concepto “el sentido de apropiación del derecho a”. Es decir, aquello a lo que las mujeres sienten que tienen derecho. Se relaciona también, con el hecho emergente de que genera un puente con otros derechos –la interdependencia de derechos- y abre la puerta a nuevas vetas analíticas de investigación.

Por otro lado, los estudios sobre juventudes indígenas consideran la ciudad como un espacio donde se producen dinámicas de exclusión, segregación y de poder a partir de lo étnico (Serrano-Santos 2017) y donde aparecen claramente las manifestaciones del ach’kuxlejal –nuevo vivir- en difícil equilibrio con el mo’l kuxlejal –viejo vivir- (Neila Boyer 2012). De acuerdo con Aura Cumes (2007), aunque las diferencias culturales están siendo resignificadas como fuente de orgullo en espacios escolares, esto no se percibe de la misma manera por los no indígenas. Sugiere que cuando los subordinados adquieren un tipo de poder, quienes están en una posición de superioridad se sienten amenazados y buscan formas de mantener y reafirmar ese estatus. Esto es clave, pues la apropiación de derechos es diferenciada según las posiciones de sujeto

construyéndose de manera diferencial frente a quienes tienen ventajas y ejercen el poder.

En este trabajo se propone una mirada a la negociación de derechos desde las relaciones interétnicas reconociendo que, en el contexto actual, la retórica de la igualdad genera nuevas formas de manifestar el racismo y el sexismo. Lo anterior, según Cumes (2007), debido a que el contexto de la igualdad formal conlleva contradicciones cuando no es capaz de garantizar el trato igualitario generando conflictos y manifestaciones violentas, algunas veces abiertas y otras más sutiles.

Con base en el cuerpo teórico revisado para este trabajo y a la información producida en el trabajo de campo, se puede afirmar que la relevancia social de esta investigación radica en que se busca comprender cómo los mandatos de género se reproducen o se transforman cuando las mujeres indígenas ingresan a los espacios educativos, así como sus efectos o consecuencias en los diversos ámbitos de la vida social –la familia, la calle, la escuela, el trabajo- y la manera en que establecen relaciones tanto con sus pares que no tuvieron oportunidad de estudiar, las relaciones de pareja, las familiares y con ellas mismas.

Las prácticas, afectos y formas de pensar que surgen a partir de su incorporación a la dinámica educativa y laboral, están relacionadas con la manera en que se afectan o modifican los vínculos y las relaciones intergénero e intergeneracionales de estas mujeres. Esto conduce irremediablemente a considerar de qué manera ocurren ciertos fenómenos entre grupos que no son plenamente visibilizados a partir de la creación de espacios, estrategias o herramientas que faciliten la comprensión y contribuyan a la mejora o transformación de sus condiciones. De aquí que se propone aumentar el conocimiento dando nuevas miradas analíticas a lo que se ha escrito antes y así contribuir a los debates que se dan desde la perspectiva de género.

Metodología

Para Sandra Harding (2002) existen tres elementos fundamentales de toda investigación: la epistemología como teoría del conocimiento que responde a la pregunta quién puede ser sujeto de conocimiento; la metodología que aborda los procedimientos que sigue o debería seguir una investigación, así como la manera de analizarlos; y el método correspondiente a las técnicas para producir información científica.

Según Noemí Lujan (2008), la metodología es una lógica del proceso de investigación que hace explícitas las decisiones y estrategias adoptadas por quien investiga y posibilita evaluar las implicaciones de las decisiones en planos como lo teórico o lo ético. Las claves para la elección de una metodología están en el vínculo que se establece entre los modos de interpretar los datos y la teoría. La construcción que se haga de los datos y las formas de interrogarlo es lo que produce un enfoque de abordaje.

Para esta investigación se retoma el enfoque cualitativo de investigación ya que privilegia el estudio interpretativo de la subjetividad de los individuos y de los productos que resultan de su interacción. Siguiendo las premisas de Ivonne Szasz y Susana Lerner (2010), lo cualitativo de la investigación otorga a los individuos la noción de actores interpretativos de la realidad; les da grados de libertad que cuestionan el determinismo social; hace un ejercicio de comprensión –y no de explicación- de los procesos sociales subjetivos; se enfoca en el orden microsocial entendido como resultado de negociaciones intersubjetivas; y desarrolla una perspectiva interpretativa que opta por desarrollar el conocimiento de forma inductiva (Amuchástegui 2001; Castro 2010). La metodología cualitativa es abordada “como una forma de pensar y construir vínculos con la realidad” (Lujan Ponce 2008: 213).

La investigación cualitativa es también un conjunto de prácticas interpretativas, un campo impregnado de tensiones y contradicciones que tiene coincidencias básicas. En el fondo de la elección metodológica, se encuentra la cuestión epistemológica (Guba y Lincoln 1994; Patton 1990; Bertaux 1981 en Martínez 2010). Esta investigación surge

en el marco de una visión ontológica y epistemológica que considera que la realidad es producida social e históricamente y tenemos acceso a ella a través de las interpretaciones subjetivas que de ella se hacen (Berger y Luckmann 2003; Gergen 2007). Parafraseando a Angélica Evangelista (2010: 19), el construccionismo social es un meta-enfoque, usado principalmente en la psicología social, que enfatiza tres cuestiones:

1. Toda actividad humana, incluyendo la ciencia, se produce a través de procesos de construcción cognitiva colectiva, nunca individual, aunque así se quiera presentar.
2. La búsqueda de la verdad y la objetividad son producto de construcciones (artefactos) sociales (discursivos) que son siempre articulaciones histórico-culturales que se afianzan o son efímeras según las condiciones que las producen.
3. El lenguaje es el escenario de la construcción social y el instrumento de la misma.

Para la investigación cualitativa no existen formas únicas de aproximaciones metodológicas; más bien ofrece un abanico de posibilidades para tomar decisiones pertinentes, en función del objeto de estudio y las condiciones de la investigación. La investigadora es un instrumento fundamental por su ubicación política y ética frente a los sujetos de investigación, en donde todos los participantes de la dinámica investigativa se hallan política y socialmente situados y visibles. En ese sentido se realizan construcciones conjuntas dado que las características personales y sociales ejercen efectos sobre los participantes y viceversa moldeando relaciones de poder. Es decir, que se gesta “un encuentro asimétrico entre dos individuos procedentes de distintos antecedentes sociales, étnicos, de clase” (Rosaldo 2000: 41).

A grosso modo, la metodología cualitativa tiene un compromiso con el carácter histórico de cualquier fenómeno, ponderan la comprensión sobre la explicación, consideran a los sujetos como agentes activos y reflexivos, recurre al lenguaje como un mecanismo de producción de la realidad teniendo en cuenta sus alcances y limitaciones; considera las desigualdades de poder imbricadas en las realidades sociales; y privilegia el recorrido

autorreflexivo y de problematización constante de los supuestos de quien investiga (Denzin y Lincoln 2011). La elección del enfoque cualitativo de investigación corresponde, además de lo anterior, a que este permite comprender dimensiones de la realidad como la subjetividad humana, las identidades, las relaciones de género, la interacción social y los sistemas de significación compartida (Castro 2010).

Siendo así, la metodología cualitativa apareció como la más propicia para analizar los procesos de apropiación subjetiva del derecho a la educación superior de las mujeres indígenas en Chiapas.

El carácter situado de la investigación

La elección del tema no fue azarosa. Responde a intereses personales de la investigadora formada como psicóloga social en una universidad que privilegia el estudio del sujeto y la subjetividad. A través de su trayectoria educativa y laboral, quien investiga se ha interesado en comprender los procesos relacionados con la identidad de las mujeres y sus experiencias en la interacción y entrecruzamiento de diferentes ejes sociales. El género, la subjetividad y la sexualidad como líneas principales de interés de investigación, han moldeado su perspectiva llegando a asumirse como feminista que lucha por los derechos de las mujeres en situaciones de violencia de género y migración en tránsito.

Originalmente, se tenía pensado analizar el acceso de las mujeres indígenas a la educación superior debido a que, en dinámicas laborales, la investigadora frecuentemente era cuestionada sobre la universidad en la que había cursado sus estudios profesionales seguido de lamentos sobre la imposibilidad que tenían las jóvenes de considerar otras opciones profesionalizantes. Conforme se seguía esta perspectiva, la investigadora consideraba que no profundizaba ni complejizaba en los temas de los procesos sociales y subjetivos, por lo que se decidió retomar el concepto de apropiación subjetiva de derechos de manera que sintetizara los intereses teóricos y políticos de la investigadora.

Ahora bien, según Renato Rosaldo (2000), las y los científicos sociales son a la vez cognitivos, emocionales y éticos y construyen el conocimiento mediante contextos de

relaciones de poder. Como investigadora mujer, nacida en Chiapas y formada en la clase media, contar con antecedentes culturales del norte y centro del país, con la posibilidad de migrar a la Ciudad de México para estudiar en una universidad pública de amplio reconocimiento y cursar un posgrado a corta edad, son elementos que eliminan el supuesto carácter neutral de la investigación.

El tema de estudio afectó en maneras personales significativas llevando a una reevaluación de la experiencia educativa de la investigadora y los procesos que de la experiencia se derivaron. A lo largo del proceso investigativo, la subjetividad propia de la investigadora interactuó con las participantes y los datos producidos. A esta situación Rosaldo la denomina como ubicación cultural, refiriéndose a la forma en que las experiencias cotidianas permiten e inhiben cierto tipo de discernimientos. Según el mismo autor, hay que considerar que la edad, el género, la condición de extraño y su asociación a un régimen colonial influyen en lo que el etnógrafo aprende.

El método narrativo y la entrevista en profundidad

La importancia del lenguaje como elemento crucial en la construcción de la realidad ya ha sido planteada. Dentro de esta perspectiva Gergen (2007) plantea que las narraciones son formas de inteligibilidad que proporcionan exposiciones de los acontecimientos en el tiempo. Jerome Bruner (2002) señala al discurso narrativo como uno de los medios más importantes para que los sujetos construyan su experiencia, que a su vez tiene efectos en las formas de relatar.

La experiencia, como concepto, permite analizar las maneras en que los discursos posicionan a los sujetos en campos dinámicos de poder. Según Michel Foucault (1988) el poder no es solo una cuestión teórica sino parte fundamental de la experiencia. Joan Scott (2001), por su parte, considera que la experiencia es la historia de un sujeto y el lenguaje es el sitio donde se representa la historia. El uso de la palabra experiencia connota tanto la realidad como su aprehensión subjetiva.

La realidad, la experiencia y sus expresiones se hallan en constante tensión porque pertenecen a un proceso sin fin de construcción de significados. Las narrativas no son equivalentes a la realidad ni describen lo que sucedió; son, más bien, unidades de

significado que tratan de dar sentido a la vida y por lo mismo, son interpretativas (Amuchástegui 2001). La cultura es experimentada porque tiene que ver con los modos en que son recibidos y apropiados por los sujetos por medio de emociones, sensaciones corporales, discursos, identidades.

La narrativa que los sujetos hacen para contar su experiencia solo puede aparecer por medio de sus manifestaciones: el lenguaje, los movimientos corporales, y otras expresiones. Los modos de expresión están contenidos dentro de marcos culturales de interpretación que no siempre son susceptibles de ser expresadas con palabras. “Las historias de experiencia siempre están vinculadas con el poder. Es decir, se hallan vinculadas con las narrativas dominantes de la cultura de la persona que las narra” (Amuchástegui 2001: 146).

Marta Rivas (2010) destaca que la inteligibilidad de la narrativa se sostiene, en gran medida, por su carácter historizado en secuencias temporales y su adscripción a un contexto específico. Es indudable que la narrativa que enmarca las trayectorias educativas de las mujeres y jóvenes se encuentra marcada por las experiencias que han tenido y denota la potencial modificación de la narrativa conforme su vida transcurre como bien se pudo constatar en el trabajo de campo.

La técnica elegida para la elaboración de narrativas fue la entrevista en profundidad con tintes del método biográfico. Existen diversas maneras de entender y aplicar la entrevista en profundidad, desde los modelos más estructurados, hasta aquellos similares al procedimiento de asociación libre. En general, se entiende a la entrevista de la siguiente manera: como una de las tácticas de la estrategia metodológica cualitativa; como un ámbito donde se gesta la construcción de emergentes sociales en una relación dialógica donde la interacción es fuente del conocimiento; como espacio donde se establece una dinámica de relación entre sujeto investigador y sujeto de conocimiento que es necesaria analizar (Rivas 2010).

El énfasis en lo biográfico tiene que ver con la manera en que el sujeto vincula la dimensión social, el espacio y el tiempo en su historia. Dicho método no puede entenderse sin la noción de identidad y la de memoria. Desde su situación actual juzgan

el pasado, apoyándose en representaciones colectivas e interpretaciones no solo de la trayectoria personal sino del contexto. Una de las virtudes de este método es que analiza la dimensión de lo generacional, identificando la aceptación –parcial- de creencias, actitudes y valores; una participación activa o pasiva de los sucesos que les acontecen o intentan regular; y un fondo común de aspiraciones que hacer y cumplir (Sanz Hernández 2005).

Para la elaboración de las entrevistas se partió de la premisa de que el ejercicio, la apropiación y el acomodo de los derechos no es lineal y va cambiando, transformándose en el tiempo. Si bien la biografía es un proceso que se va construyendo a lo largo de la vida, esta investigación adaptó una técnica que permitiera un abordaje biográfico que recuperara los sucesos que las entrevistadas consideraran cruciales en torno al tema en una sesión de entrevista, privilegiando la generación de conocimiento transversal, más que la profundidad. En ese sentido, se trató de recuperar los momentos, experiencias y circunstancias que fueron fundamentales en su vida para mostrar un proceso de negociación continuo para el ejercicio del derecho a la educación superior.

Las entrevistadas y el trabajo de campo

Las mujeres y jóvenes que construyeron de manera activa, junto con la investigadora, el material empírico, constituyen un grupo heterogéneo. Comparten características tales como la condición de género, el sector cultural de pertenencia, y la experiencia universitaria. A pesar de ello, relatan experiencias e ideas donde se advierten consensos, pero también diferencias sustanciales. La Tabla 1 sintetiza las características de las entrevistadas:

Tabla 1. Características de las entrevistadas

	Pseudónimo	Edad	Estado civil	Municipio	Idioma materno	Carrera	Universidad
1	Verónica	28	Soltera	Chalchihuitán	Tsotsil	Enfermería	Salazar
2	Reina	27	Soltera	Zinacantán	Tsotsil	Comunicación Intercultural	UNICH
3	Carmen	25	Soltera	Salto de Agua	Chol	Sociología	UNACH
4	Petra	35	Casada y con hijos	Huixtán	Tseltal	Antropología social	UNACH
5	Noemí	24	Soltera	Oxchuc	Tseltal	Sociología	UNACH
6	Francisca	27	Unión libre	Zinacantán	Tsotsil	Gestión y autodesarrollo indígena	UNACH
7	Lidia	24	Soltera	Tenejapa	Español	Medicina intercultural	UNICH
8	Karina	35	Soltera	Huixtán	Tseltal	Desarrollo sustentable	UNICH
9	Sandra	35	Soltera	Tila	Chol	Gestión y autodesarrollo indígena	UNACH
10	Otilia	39	Soltera	Oxchuc	Español	Antropología social	UNACH
11	Zenaida	29	Soltera	Huixtán	Tseltal	Comunicación intercultural	UNICH
12	Azucena	25	Madre	Tenejapa	Tseltal	Derecho	Manuel José de Rojas
13	Sebastiana	35	Madre	Chenalhó	Tsotsil	Ciencias de la comunicación	UNACH
14	Gloria	22	Soltera	El Bosque	Tsotsil	Psicología	UDM
15	Úrsula	25	Casada con hijos	Huixtán	Tseltal	Lengua y cultura	UNICH
16	Micaela	32	Madre	Huixtán	Tseltal y tsotsil	Educación indígena	UPN
17	Diana	22	Soltera	Tumbalá	Chol	Sociología	UNACH
18	Imelda	27	Madre	Tenejapa	Tseltal	Lengua y cultura	UNICH
19	Josefa	39	Casada con hijos	Oxchuc	Tseltal	Medicina	Universidad de Cuba
20	Berenice	22	Soltera	Huixtán	Tseltal	Sociología	UNACH
21	Ester	19	Soltera	Huixtán	Tseltal	Sociología	UNACH

Elaboración propia a partir del trabajo de campo

En términos de características se decidió, en un primer momento, que las participantes debían ser estudiantes de dos universidades públicas ubicadas en San Cristóbal de Las Casas –UNACH y UNICH- y tener de 18 a 25 años de edad. No obstante, conforme a

los resultados iniciales del trabajo de campo, se decidió ampliar tanto el rango de edad, la pertenencia a una escuela pública o privada, así como si eran estudiantes o egresadas. Esto en el entendido de que las mujeres toman decisiones con respecto a su proyecto de vida y su educación en función de su edad, ciclo de vida, estado civil, condiciones socioeconómicas, identidad étnica y religiosa, así como otras circunstancias sociales” en la medida en que la noción de su individualidad evoluciona y cambia a través de las etapas de la vida” (Petchesky y Judd 2006: 63).

Las historias de vida de las participantes, aunque son diversas, comparten elementos que pueden caracterizar su situación. De acuerdo con Amuchástegui (2001), existe una serie de particularidades propias de las sociedades de América Latina:

- El mestizaje: en tanto mezcla racial y cultural resultado del encuentro violento entre las civilizaciones indígena y europea a lo largo del colonialismo, que hoy en día ha sido transformada por los procesos modernos de migración, educación formal y medios de comunicación. Siguiendo a García Canclini, la autora comenta que esto produce el efecto contradictorio de cierta homogeneización de grupos social y culturalmente diversos mientras reproducen agudas diferencias tanto económicas como sociales. Estas ideas son secundadas por algunas autoras como Aura Cumes (2007).
- La experiencia de la modernidad tardía: según la autora, en lugar de existir una relación directa con el Estado, las sociedades mexicanas otorgan gran importancia a la pertenencia a familias y grupos. De modo que la acción colectiva, por un lado, media entre la defensa de los derechos y las intervenciones del Estado. La organización social del parentesco mediante el matrimonio y un fuerte sentido de comunidad ejercen poderosos impactos en las vidas individuales y las subjetividades.
- El neoliberalismo: en tanto que el país se incorpora paulatinamente al proceso de la globalización no solo económica sino cultural, la urbanización y modernización mediante la migración ha transformado la relación de los individuos con la tierra, sus familias y sus culturas locales (Amuchástegui 2001).

Es pertinente preguntarse cómo la educación y el proceso de escolarización se construye -o no- en relación con las relaciones de género y la organización social del parentesco. Esta breve reflexión sobre las condiciones estructurales que caracterizan situaciones cotidianas de las jóvenes muestra que ellas provienen de contextos de pobreza y marginación rural, situaciones graves de violencia, rezago educativo, migración interna e internacional, choques culturales, estereotipos y prejuicios sobre la juventud. De acuerdo con Liliana Bellato y Carlos Miranda (2016), quienes citan a Jules Falquet, la situación material de las mujeres en Chiapas turba al espectador: son analfabetas en sus propios idiomas, en su mayoría hablan poco o nada de español, padecen masivamente de desnutrición, generalmente se casan muy jóvenes –muchas veces sin su consentimiento-, para convertirse de inmediato en madres de familias numerosas, con hijos e hijas con altas probabilidades de morir antes de alcanzar los cinco años de edad.

Durante el trabajo de campo, realizado de finales de 2017 a mediados de 2018, se tuvo la oportunidad de recorrer diferentes espacios en donde las participantes se mueven, así como los modos de interacción que se gestan dentro de cada uno de ellos. Se documentó en un diario todas aquellas reflexiones que se suscitaban a partir de la observación participante, aunque no fue la técnica principal.

A cada una se le explicaba que se le realizaría una entrevista sobre su acceso a la educación superior en el marco de una investigación sobre las mujeres indígenas y su derecho a la educación; como parte de un interés investigativo y como parte de la tesis, requisito parcial de un proceso de maestría. Al señalar esto último, las mujeres y jóvenes recordaban sus propios procesos para elaborar tesis de licenciatura, posgrado o investigaciones parciales en diferentes semestres y manifestaban sentirse identificadas con diferentes aristas del proceso de investigación, por ejemplo, la observación de los espacios, tomar fotografías, solicitar entrevistas y elaborar reportes de campo, por lo que había un entendimiento mutuo y una mayor apertura a ser entrevistadas.

Habiendo señalado las razones por las cuales se llevaba a cabo ese encuentro, se elaboraba un encuadre en donde se explicaba que la entrevista consistía en un relato,

más que en una dinámica de preguntas y respuestas. Se procuró explicitar que se trataba de un espacio de confianza donde se garantizaría la confidencialidad, el anonimato y sin juzgar lo que en ese espacio se expresara. Posteriormente se les solicitaba el permiso para grabar su voz.

Las narrativas fueron documentadas con un celular mediante el registro de audio digital una vez que accedían a ser grabadas hasta que se daban las gracias a la entrevistada por haber colaborado. La finalidad de la grabación del material del campo, para su posterior transcripción, es evocar la “realidad” que se intenta reproducir en el papel; rescatarlo de sus formas perecederas y fijarlo en “términos susceptibles de consulta” (Geertz en Castro 1997:71).

En total se contactaron a 30 mujeres de las cuales se concretaron 21 entrevistas. Éstas fueron realizadas en diversos lugares: 13 entrevistas fueron realizadas en cafeterías ubicadas en el centro de San Cristóbal de Las Casas (Yik café, Café La Selva, Las Nubes); cuatro entrevistas, en la casa de las entrevistadas; una entrevista se dio dentro de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH; dos entrevistas más se hicieron en la calle: la primera, sentadas en la banqueta afuera del edificio donde renta un cuarto y la segunda, en un resquicio del templo del Carmen. Solo una se realizó en el lugar de trabajo de la entrevistada. Algunas entrevistas se realizaron con hijos u otros familiares de las participantes presentes. Generalmente las mujeres accedían siempre y cuando la duración de la cita no se extendiera demasiado tiempo.

La duración de las grabaciones osciló entre 40 minutos y dos horas y media. La extensión dependió de diferentes factores: interés por narrar ciertos sucesos, la hora y el lugar donde la entrevista era realizada, o por la agenda de las participantes. Al finalizar cada entrevista se le preguntaba a las participantes cómo se habían sentido y qué les había parecido la dinámica. De igual manera se les preguntaba si me podrían contactar con más personas aplicando la técnica de bola de nieve. Posteriormente, se daba un tiempo de charla informal donde aparecían elementos sugerentes como pistas de investigación. Cabe señalar que el número de entrevistas y de observaciones fue definido por el muestreo teórico que, a diferencia del muestreo estadístico, se usa para descubrir categorías y sus propiedades e identificar las relaciones dentro de una teoría,

hasta llegar al punto de saturación teórica. Éste último es entendido, desde la teoría fundamentada, como el punto donde las nuevas entrevistas tienden a repetir (saturar) la información relacionada con el objeto de estudio (Lujan Ponce 2008). En tal sentido, cuando las entrevistas ya no aportaron algo novedoso con respecto al objeto de estudio, se decidió no seguir entrevistando a más mujeres indígenas.

Después de cada jornada investigativa se dedicaba un espacio en solitario para la reconstrucción de los datos más significativos de la misma, escribir notas de campo y el sentir respecto a la experiencia de la investigación. En una visita a una comunidad, los padres de una entrevistada continuamente interrogaban a la entrevistadora sobre qué decían sus papás sobre ir sola al paraje y sobre su novio o pareja. Al señalar que no tenía novio, se le fue asignado un “novio” de nueve años quien, al verla por primera vez, comenzó a decir, “soy soltero, no viudo”; estas breves interacciones muestran las formas cotidianas en que se organizan las dinámicas de género: los padres tienen mucha injerencia en las posibilidades de movilidad de las mujeres.

Por otro lado, las mujeres de la comunidad deben tener pareja y, si no tienen, se les asigna una. Los comentarios del niño sobre la “viudez” señalan que a la edad de la investigadora -25 años en ese momento- las mujeres sólo pueden emparejarse con viudos. Esto muestra que existen edades propicias para establecer relaciones de pareja con varones solteros (12-16 años). De no hacerlo, las mujeres se convertirán en quedadas y, si consiguen parejas, será con aquellos varones que quedaron viudos en calidad de segundas esposas⁶.

Adicionalmente se realizaron entrevistas con figuras de la academia y de organizaciones de la sociedad civil en San Cristóbal de Las Casas (Tabla 2).

⁶ Para profundizar, léase “Si me caso sí... si no, no tengo derechos” (Evangelista 1998).

Tabla 2. Diálogos con actoras clave

	Institución	Nombre	Año
1	<i>Melel Xojobal, A.C.</i>	<i>José Solís</i>	<i>2017</i>
2	<i>Skolta'el Yu'un Jlumaltic, A.C.</i>	<i>Sabás Cruz</i>	<i>2017</i>
3	<i>Fortaleza de la Mujer Maya, A.C.</i>	<i>Francisca Oseguera</i>	<i>2018</i>
4	<i>Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)</i>	<i>Dra. Araceli Burguete</i>	<i>2018</i>
5	<i>Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo</i>	<i>Dra. Lourdes Raymundo</i>	<i>2018</i>
6	<i>Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas</i>	<i>Lic. Claudia Siman</i>	<i>2018</i>
7	<i>Sakil Nichim Antsetik, A.C.</i>	<i>Marta, Tere, Norma</i>	<i>2018</i>

Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

Entre los tópicos más significativos se destacan:

- La importancia que tienen las Organizaciones de la Sociedad Civil en dos sentidos: por un lado, como fuertes sectores de organización social que demandan al Estado las garantías para el ejercicio de los derechos. Por otro, acompañando el proceso educativo de las y los jóvenes indígenas rurales al brindarles procesos de apoyo a través de talleres que fortalecen la autoestima, la valoración de la identidad étnica, información sobre salud sexual y reproductiva, y el retorno a la comunidad para aportar “algo”.
- Los costos y significados de la migración por razones educativas en la salud y el bienestar mental, al mostrar que la escolarización de las y los jóvenes se acompañan de: estigma hacia las mujeres, la idea de escapar del hogar por situaciones de violencia, la constante percepción de que las mujeres que salen de la comunidad se dedican a la prostitución; aunado a situaciones como el *bullying*, las dificultades del proceso educativo y las presiones económicas que tienen impacto en su salud mental generando baja autoestima, deseos de renunciar, embarazos deseados y no deseados, establecimiento de relaciones de pareja con potencial violencia, estrés y depresión.

- La manera en que la gramática de los derechos humanos a nivel nacional e internacional les permitió a algunas mujeres acceder a becas de movilidad fomentando procesos de empoderamiento y liderazgo juvenil. Esto permite vislumbrar tres elementos: que las políticas de acción afirmativa son pertinentes para que las mujeres puedan acceder a ciertos espacios, que éstas se ganaron a partir de las luchas organizadas de la población indígena y, por último, que la incorporación “masiva” de las mujeres indígenas tiene, al menos, 25 años⁷ -de manera correspondiente con el levantamiento armado del EZLN y como una manera de capitalizar el conflicto por parte del Estado- y es un fenómeno incipiente que está comenzando a ser ampliamente estudiado.

El objetivo de contextualizar las decisiones que toman las mujeres y verlas en su complejidad situacional, derivó en la exploración de temas diversos: las mujeres no se ciñeron únicamente a la información escolar; en su lugar se abordó un conjunto de temas relacionados y entrelazados entre sí. El proceso mismo de la investigación llevó a reflexionar sobre la interdependencia de los derechos en tanto que las narrativas sobre la educación fluctuaron entre formas hegemónicas de género, el matrimonio, la familia, la pareja, los hijos, las identidades, los deseos, la maternidad. Es decir, que el proceso de construcción del derecho a la educación superior se muestra dentro de un entramado de procesos sociales y subjetivos donde fue difícil rastrear la apropiación meramente al derecho a la educación.

Análisis de lo producido

El eje de análisis tiene que ver con los principios de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (Denzin y Lincoln 2011), quienes afirman que el desarrollo de categorías de análisis debe ajustarse a los datos y no los datos encajarse en teorías preconcebidas. Las narrativas fueron codificadas y analizadas según matices y subcategorías a partir de lo dicho por las entrevistadas. A partir de ahí se proponen una serie de generalizaciones toda vez que “un individuo debe ser estudiado como un ejemplo de

⁷ Las disparidades genéricas y étnicas se reflejan en sus bajos niveles de escolaridad: mientras que los hombres alcanzan 6.6 años, las mujeres logran 5.9 años. En la región sur-sureste, 40% de las y los jóvenes deja de estudiar antes de los 14 años. Entre quienes abandonan los estudios, la mayoría son mujeres (Evangelista 2010: 64).

experiencias y procesos sociales más universales” (Denzin y Lincoln 1994, en Amuchástegui 2001: 202).

El acercamiento a la identificación de los derechos desde los contextos locales y la manera de pensar de las mujeres, es fundamental para entender la apropiación. Según Mercedes Lactao y colaboradoras (2006), la búsqueda de los derechos comienza cuando identifican una brecha entre lo que quieren –la base de identificación de los derechos- y lo que se les concede en una situación determinada; esto genera un sentimiento de descontento que las impulsa a comenzar procesos de negociación para conseguir una mejor situación para sí mismas. También es necesario conocer el contexto en que la negociación tiene lugar y los métodos que se emplean para este proceso. De esta manera, se puede dar cuenta de la compleja relación entre la reproducción de las normas y valores dentro de las comunidades y los esfuerzos de las mujeres indígenas para negociar dentro de estas normas.

Partiendo de lo anterior, la estrategia de análisis avanzó en varios sentidos: destacar las intersecciones y especificidades en función del carácter situado de las mujeres indígenas; posteriormente, analizar la manera en que las normas hegemónicas de género y el matrimonio moldean los procesos de apropiación subjetiva marcando pautas a partir de las cuales las mujeres pueden elegir entre adaptarse, negociar, replegarse o transgredir. En la parte final, se analiza qué es lo que las mujeres quieren y qué hacen en función de lo que sus padres, la comunidad y las condiciones les ofrecen en términos de deseos, ámbitos, ideales y transformaciones.

No se considera que estas interpretaciones sean las únicas posibles aun cuando se apoyan de los relatos, ya que los análisis son siempre incompletos. En calidad de sujeto situado (Rosaldo 2000: 43), se interpreta la “misma cultura” de maneras diferentes. Además, conviene señalar que lo que se documenta, no son situaciones exclusivas del contexto rural o indígena, ni mucho menos inherentes a la cultura; por el contrario, la desigualdad de género atraviesa todas las situaciones, y posiciones sociales y económicas. De tal modo que es posible establecer que estas mismas dimensiones -en tanto normas hegemónicas de género y sexualidad-, atraviesen múltiples contextos pero adquiriendo componentes específicos. En concreto, donde la pobreza es parte de

una violencia estructural, sus causas, características y consecuencias son más complejas.

Ética en la investigación

En cuanto a la ética en la investigación, desde el protocolo se planteó establecer relaciones de horizontalidad y reciprocidad posicionando a las mujeres y jóvenes como sujetas sociales, portadoras de saber y conocimiento, y no como simples depositaria de información (Galeano 2008). Pero ya desde el análisis sobre cómo surgen las condiciones para la investigación, muestra que se está inmerso dentro de estructuras de poder jerárquico en el mundo y que se nos sitúa de diferente forma, que aún con las mejores voluntades, existen grados diferenciados de acceso a recursos y privilegios.

En las entrevistas a profundidad el diálogo no se refiere a la inclusión de una conversación de tipo informal entre investigadora y entrevistada, ni a una charla igualitaria entre amigas. Se reconoce que el diálogo forjado en un contexto investigativo está marcado por confrontación de poderes (Galeano 2008) que operan tanto en el discurso de las personas entrevistadas, como en quien investiga. Esto responde a implicaciones políticas e históricas de formación de sujetos y subjetividades a partir de las cuales las personas pueden enunciar su saber.

La táctica metodológica hacia la horizontalidad, según Rufer (2010) debe asumir la diferencia, la ambivalencia y la contradicción, dando cuenta del juego de fuerzas y relaciones de poder en donde se negocian significantes como la cultura e identidad, cuya afirmación se vuelven medulares para la existencia de los sujetos. Chandra Mohanty (1991) ha hecho ver que el feminismo no siempre es inmune a la reproducción de imágenes que reafirman la desigualdad. De manera que contextualizar cuidadosamente las tramas políticas de desigualdades múltiples, tanto a las mujeres cuya opresión se estudia, como a aquellas que producen discursos académicos, es prioritario.

No obstante, el trabajo de campo “muestra las terribles asimetrías que separan” al quehacer del etnógrafo y el informante (Rosaldo 2000: 201). Como bien señala Rivas (2010), la entrevista se constituye en reflejo activo de las acciones de la investigadora.

Posicionándose cada una desde sus referentes culturales e identitarios, la entrevista se dio en un contexto que situó a investigadora y participantes de manera asimétrica en donde:

1. El género como marcador de identidad no fue suficiente para establecer símiles ni en la experiencia en la Educación Superior ni en la trayectoria de vida; más bien predominaron las diferencias. Por ejemplo, las referencias constantes al contraste (y asimetría) de crianza y socialización, de edad y de escolaridad entre las entrevistadas y la investigadora, se pusieron de manifiesto dentro de la dinámica de la entrevista.

Otilia: “muchas veces entre mismas mujeres no nos entendemos porque somos de contextos diferentes y que solamente nos entendemos cuando nos sentamos a platicar, porque te puedo asegurar que tú no tenías esa idea de lo que nosotras como mujeres indígenas vivimos...”

Aunque, como señalan Petchesky y Judd (2006) y Amuchástegui (2001) el clima de inestabilidad e incertidumbre sobre el futuro, las presiones personales, sin minimizar las diferencias de clase, educación y cultura que separan a la investigadora de las participantes, si bien las crisis económicas y políticas causadas por el capitalismo neoliberal, en muchas formas pueden acortar algunas distancias.

2. Las limitaciones en el dominio de las lenguas originarias de quien investigó propició a que éstas se desarrollaran en español ya que, aunque estaba la voluntad de no juzgar, finalmente la estructura y los esquemas valorativos de este idioma se impusieron. Por ejemplo, al señalar una mujer que se queda en casa, dentro del idioma español se usa el término “ama de casa”, significante que contiene connotaciones generalmente negativas para las mujeres. En este sentido, el riesgo de la distorsión, la malinterpretación o la asignación de términos, siempre estuvo latente en los múltiples procesos de transcripción, edición, reescritura y descontextualización dentro de la investigación (Petchesky y Judd 2006). Un ejemplo de esto se encuentra en los fragmentos ínfimos de este texto, acotados precisamente al objeto de estudio, que finalmente no retratan la totalidad de lo que el diálogo situado permitió.

De alguna manera, se intentó continuar el diálogo sobre el entendimiento del fenómeno a partir de la “devolución” de lo producido con algunas de las entrevistadas, así como compartir los análisis con amigas y compañeras profesionistas indígenas, de modo que surgieron diálogos fructíferos que permitieron profundizar en el análisis, llenar vacíos sobre los datos, generar puentes o relaciones sobre los procesos de socialización y de aprendizaje de las niñas, así como sus repercusiones posteriores en la vida de adultas.

Teniendo lo anterior en cuenta se puede decir que, en general, se configuró una dinámica en donde ellas se asumían como sujetas con la posibilidad de aportar en la construcción de conocimiento en tanto que la investigadora no conocía las particularidades de sus vivencias, aunque en algunos momentos de la entrevista se sentían inseguras de esta posición refiriendo que no sabían si lo que decían serviría para la investigación. En ocasiones, las risas y el poco contacto visual era un modo de sobrellevar o de no responder a una pregunta o un tema incómodo en un marco donde hay grados de distancia e intimidad cambiantes mediados por el poder. Al respecto, Rosaldo (2000) refiere que precisamente a causa de la opresión, los subalternos utilizan modos indirectos, doble sentido, metáforas, ironías, el humor. O, por el contrario, rehúyen al diálogo.

Finalmente, en un análisis en retrospectiva, es posible ver que la narrativa se estructuró de tal manera que no hubo espacio para profundizar en temas como el noviazgo, la sexualidad, o el matrimonio, por ejemplo, o en el tema de cómo las nuevas tecnologías generan nuevas brechas digitales y generacionales. Es probable que los factores señalados anteriormente se hayan conjugado para la emergencia de relatos que están caracterizados por una secuencia de elementos normativos: el ideal del ser mujer-madre, la sexualidad en el marco de la conyugalidad y la reproducción. Y la aparición espontánea de la transgresión sólo en aquellas mujeres o jóvenes que la han asumido como parte fundamental de su vivencia. Se trae a cuenta la importancia de generar más de una entrevista para generar un ambiente de confianza y profundizar en los múltiples temas que convergen al hablar del proceso de educación formal de las mujeres indígenas.

Resultados

I. Espacios de encuentro ¿Quién tiene derecho a qué en función de su origen?

La mayoría de las mujeres participantes de este estudio forman parte de una población que ha crecido en la ruralidad y se identifica con un grupo étnico de la geografía chiapaneca. Son mujeres tsotsiles, tseltales y choles que se ubican entre los 19 y los 39 años de edad cuyas historias personales dan muestra de cómo distintos factores se entretajan en procesos más amplios, y dan cuenta de la diversidad y la pluralidad en el entramado social.

Si bien se habla de que la incorporación de mujeres indígenas a la Educación Superior es un fenómeno reciente, esto se debe a que anteriormente no existían condiciones sociales y materiales que permitieran su acceso. Estudios recientes sobre la población indígena documenta cómo los procesos globales, económicos y culturales que transforman no solo la economía rural, sino también la vida sociocultural, han reformulado procesos tales como la tenencia de la tierra, la herencia, la relación del campo y la ciudad, han conformado poblaciones empobrecidas que dependen de subsidios, salarios y remesas (López Guerrero 2012, 2013; Pacheco 2002, Arias 2009 en; Villafuerte-Solís 2015). El contexto de crisis actual en el medio rural y entre la población indígena, ha hecho que la vida rural deje de ser una realidad viable para las nuevas generaciones: las y los jóvenes migran por cuestiones de trabajo y estudio.

En general, la decisión de migrar es tomada por las propias jóvenes; los padres y las madres asumen la necesidad de que salgan de la comunidad a buscar trabajo ante las dificultades económicas y la falta de empleo en los pueblos⁸.

bueno, mis papás no me querían sacar “no, dice pue, no, no te vas a ir, me dijo mi papá, ¿por qué no? le digo pue mi papá, quiero ir a trabajar, quiero mi gasto. Me fui de trabajadora doméstica, pero me regresé porque la señora no es buena, te trata mal. Allá donde fui el domingo me trataron bien mal, por eso regresé. ¡Cómo lloraba mi mamá

⁸ En la investigación realizada por López Guerrero (2012) sobre la migración de mujeres indígenas, también encuentra razones similares. Los padres/madres saben que es la única opción para que sus hijas puedan salir adelante o renuncian abiertamente a dirigir el destino de sus hijas porque tenerlas en casa trae conflictos o porque su trabajo ya no es indispensable para la sobrevivencia familiar.

cuando me fui! “No te vayas hija, quédate, busca tu trabajo ahí en San Cristóbal, aunque poco te paguen ya es algo ya, en cambio donde vas a ir está un poco lejos y qué tal que te pasa algo, quién te va a ver”, dice pue mi mamá, sí, porque allá sí da miedo. Algunos de mis compañeros que salieron ahí en la prepa que me gradué junto con ellos, se fueron a trabajar a Cancún pero me dicen: sí, aquí sí pagan bien, como dos mil semanales; en cambio aquí en San Cristóbal sus dos mil mensual, acá sí pagan poco (Ester, 19 años, estudiante, soltera, Huixtán).

En la migración laboral y educativa, las y los jóvenes se emplean en lugares donde las condiciones son de explotación y de poco ingreso económico; para las jóvenes, la situación de precariedad laboral se conjuga con las dinámicas de género que las constriñe a tener pocas opciones para generarse ingresos. Muchas veces, casarse significa la mejoría inmediata de la situación económica y personal. La migración trae consigo tensión y conflictos dentro de las estructuras familiares (López Guerrero 2012), pues está latente la pérdida de integrantes de las familias, el daño a los lazos afectivos y/o las prácticas sociales al no tener control sobre la sexualidad y la reproducción de las y los jóvenes.

La agricultura como actividad principal de la economía familiar rural e indígena, ha acompañado sus procesos de aprendizaje tanto en el trabajo doméstico como en la escolaridad formal. En su mayoría, han aprendido a desempeñar las faenas cotidianas, mediante la observación, la repetición y el castigo si no lo hacen de la manera adecuada. Además, se significan dentro de la división sexual del trabajo o se incorporan en las formas de entendimiento de los procesos, de la intelectualidad y de los cuerpos de las mujeres.

Mi abuelita decía “ay, como eres mujercita tienes que saber tortear”, yo a los seis años ya sabía tortear, tenía que salir bien redonda la tortilla, ni tan grande ni tan chica, porque mi abuelita nos asustaba con las creencias de qué si lo haces muy chiquito, tu matriz va a estar así, si lo haces muy grande tu matriz en algún momento se va a inflar. Y mi abuelita me quemaba las manos con la tortilla... sí sabía yo voltear la tortilla (Azucena, 25 años, estudiante, madre, Tenejapa)

La ropa tenías que lavar aparte la de los varones y aparte las tuyas porque se tenía esa idea de qué si tú mezclabas la ropa de ellos con la tuya, ellos se volvían mensos; son

contextos diferentes que a lo mejor para ti puedes decir “¿pero cómo? eso es ilógico” ¿no? Pero para nosotros... ¡y mucho menos que lavaras la ropa interior tuya con la de ellos porque se volvían más menso! (Otilia, 39 años, licenciatura, soltera, Oxchuc)

Estos ejes atraviesan y moldean su experiencia en los diferentes ámbitos de su vida. En actos cotidianos como lavar la ropa se sustentan creencias que ponen de manifiesto la supuesta diferencia cognitiva entre hombres y mujeres y el rol social que deben jugar al interior de las comunidades. Y que, además, impactan en su proceso educativo y personal en el sentido de no creerse lo suficientemente listas o no tener buena autoestima. En general, las jóvenes están alcanzando niveles escolares más altos que sus antecesoras, aunque no se traduzca en mejores oportunidades laborales.

La manera en que ellas relatan su infancia y sus primeros acercamientos a la escolaridad formal, revelan que el ejercicio del derecho a la educación no sólo atraviesa desigualdades de género, sino también se moldea por el carácter etnocéntrico que valora lo mestizo sobre lo indígena. Sus narrativas indican principalmente tres aspectos: la vestimenta, la valoración de la escolaridad y el idioma.

Según mi papá, como crecimos en el pueblo y nuestros vecinos son mestizos... mi papá es celoso, bueno, conmigo no, pero en cuestión de que si nos poníamos nahua, los hombres se iban a acercar a nosotras y que nos podían robar; entonces mi mamá nos ponía la nahua y dijo mi papá “¡ni madres!”. Siempre me metió en la idea eso de que yo no era parte de mi gente, o sea que yo tenía que crecer como los mestizos, porque si no, no me iban a respetar. ¿En qué sentido? Tenía que ser mejor que los mestizos. Y mi papá un día dijo “¿quieres este o quieres este?” o sea un vestido y la nahua, si te quedas con este (vestido) tu vida va a ser lo máximo con esto, tu vida va a ser viajes, tu vida va a ser comer en restaurantes, tu vida va a ser respetada, pero si prefieres esto (nahua), se va a venir el hombre, te vas a casar, te vas a ir a la rancharía, te vas a poner flaca, te van a mandar a cargar leña y luego te vas a ver como una india” Así. “pues entonces el vestido”. “¿segura?”, “sí, este”, “escogiste lo mejor”. Entonces agarró mi papá y nos empezó a cortar el cabello... y empezamos a andar en vestidos, y así fue nuestra vida. Luego ya mi papá nunca permitió que nos mezcláramos con nuestra propia gente, decía “tienes que juntarte con los mestizos”, “Pero es que son bien groseros, nos humillan”, “¡Por eso! Tienes que aprender a hablar bien el español”. Y luego como había dos kinders, estuve

en el kínder [que] era monolingüe, o sea era de niños mestizos y pues ahí empecé a hablar muy bien el español; por eso a lo mejor destacué en muchas cosas en la escuela (Azucena, 25 años, estudiante, madre, Tenejapa).

En el relato, Azucena muestra cómo discursos ideológicos toman forma en realidades y acciones concretas: dejar de usar ciertos vestidos, no hablar en cierto idioma y procurar la cercanía con las personas mestizas para reforzar lo anterior, pues “en la sociedad mexicana los pueblos indígenas han sido contruidos como esos ‘otros’ por la población mestiza de clase media en el contexto de su propia definición de sí misma” (Amuchástegui 2001:213). Estos elementos dan cuenta de los modos en que se establece y se reproducen los sistemas de privilegios económicos, simbólicos y afectivos, mismos que propician procesos de conflicto étnico subjetivo.

Aunque una sabe el español, tu socialización lingüística en la comunidad es el tsotsil y de repente te mandan a la ciudad y todo es español. Entonces sí, esa fue como la parte que más fuerte. Pero de ahí, ya en la preparatoria, empecé un proceso de negación de mi parte, de decir “oye ¿y tú de dónde eres?”, “no pues yo soy de San Cristóbal”. “¿Hablas una lengua o de dónde son tus papás?”, “no pues yo soy de acá y no, no hablo la lengua”. Porque te empiezas a dar cuenta que la gente no se comporta igual, tú no sabes que eres indígena hasta que te dicen que perteneces a un pueblo indígena, o que eres una mujer indígena. En la comunidad no te dicen “ay pues tú eres indígena de Chenalhó”, los indígenas de Huixtán o los indígenas de Chamula, o sea es una etiqueta que te pone la gente de fuera y tú no sabes que eres indígena hasta que alguien te dice que eres indígena (Sebastiana, 35 años, maestría, madre, Chenalhó).

Como bien señala Sebastiana, la aceptación e incorporación de una identidad “indígena” que proviene del exterior no es una situación fácil en tanto que históricamente se ha simbolizado con aspectos negativos. Los procesos de negación y ocultamiento de sus raíces aparecen como una vía factible para sortear obstáculos y evitar burlas, no obstante que esto pueda generar un conflicto subjetivo: sensaciones de desconexión, de frustración, de no saber quién se es, aunado con emociones de soledad y tristeza.

La mayoría de las mujeres y jóvenes reportan haber atravesado por situaciones negativas asociadas a su condición étnica, socioeconómica y de género. Algunas, las mayores, reflexionan sobre este proceso aludiendo a que, si bien las relaciones interpersonales al interior de la universidad propician la negación y ocultamiento, el contenido curricular y las experiencias de éxito (como conducir programas de radio en lenguas originarias) les ha ayudado a generar procesos de reflexión y reivindicación de su cultura, e incluso contribuyen a explicar su propia historia y la familiar.

Porque luego con este proyecto indigenista, el de convertirnos a una sola nación, el de querer exterminar las lenguas maternas pues no, que bueno que no funcionó jajaja, pero en ese tiempo mi papá, siendo muy joven, le daban los cargos más altos de la comunidad porque podía gestionar. A la gente que no hablaba español los trataban como animales y mi papá se dio cuenta de todo eso y dijo “no, mis hijos ya no van a hablar tseltal porque ellos también van a ser maltratados” como la gente que los trataban patas rajadas, cochinos y un sinfín de calificativos. Entonces mi papá ya no nos creció con la lengua, ya nos hablaba en castellano. Pero a mí siempre me gustó hablar tseltal, yo les decía a mis papás que me enseñaran y se reían nada más (Otilia, 39 años, licenciatura, soltera, Oxchuc).

Sentía yo mi formación de la educación primaria, como que, tendrías que aprender lo que es la patria ¿no?, lo que la historia nacional es y es la historia neta, ¿no? Y llegó un momento en que yo me sentí así, como que avergonzada de mi cultura ¿por qué? Porque el sistema educativo estaba para eso. (...) Entonces cuando llego a la universidad, empiezo a leer a Bonfil Batalla, que es un crítico, en su análisis de cómo se ha ido implementando la historia nacional en sí, el proyecto de nación. Ahí es cuando retorno, o sea que yo no me debo avergonzar por mi cultura, por el contrario, me siento agradecida y orgullosa de ser hablante de la lengua ch’ol, porque más allá de entender lo qué es la ciencia como tal, pues la ciencia desde el entender, desde la lógica de que cada cultura es diferente. Tampoco puedo desechar mi formación porque cuesta tenerla y que me ha ido moldeando también como académica y no por eso lo tengo que menospreciar a la cultura a la cual pertenezco, o las demás culturas (Sandra, 35 años, maestría, soltera, Tila).

Vale la pena destacar que estos procesos se propician o disminuyen en función de la Institución de Educación Superior a la que se inserten. Por ejemplo, dentro de los

relatos de las entrevistadas es posible identificar que quiénes estudiaron en la Universidad Intercultural de Chiapas y en la Escuela de Gestión y Autodesarrollo Indígena, a diferencia de las demás universidades públicas o privadas, afirman tener procesos de valoración e identidad étnica fomentados por la misma institución.

La salida de la comunidad y la llegada a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas es un elemento fundamental de cambio y transformación para las mujeres rurales. En él, comienzan a darse cuenta qué hay distintos comportamientos en función de tu origen étnico, económico y de género. La salida se ve propiciada por una parte por las concepciones en torno a la ruralidad y la urbanización, como símbolos del atraso y de la modernidad respectivamente (López Guerrero 2012) y debido también a que la concentración de opciones educativas y laborales en ciertas ciudades del estado, las vuelve atractivas para la migración.

Los primeros maestros de educación indígena empezaron con una ideología que creían que tener a los hijos y a las hijas estudiando en la comunidad era un proceso de relegar a los hijos a la pobreza, a las cuestiones culturales de la comunidad. Entonces el sacarnos a los hijos y las hijas era como una forma de progreso (Sebastiana, 35 años, maestría, madre, Chenalhó).

La condición de pobreza también moldea la experiencia de las mujeres. Gran parte de las entrevistadas refirió haberse empleado desde edades muy tempranas con el fin de contribuir a la economía familiar. En muchos casos, las niñas asumen responsabilidades que exceden a las apropiadas a su edad (López Guerrero 2012). Esto propicia lagunas o bajas escolares en su trayectoria educativa. La mayoría ha interrumpido sus estudios, al menos, un año. Otras de dos a tres años. Los sistemas escolares básicos y medios no son flexibles ante estas situaciones. Las formas en que está pensada la educación en términos de la relación entre juventud y escolaridad formal pesan subjetivamente de manera que las mujeres en ocasiones se sienten “grandes”, les da pena y deciden en solitario no seguir estudiando⁹, lo que configura contextos adversos para continuar los estudios.

⁹ De acuerdo con la Ley General de Educación, se entiende por extraedad al desfase entre la edad y el grado. Ocurre cuando un estudiante tiene dos o tres años por encima de la edad promedio esperada para

Primero, que no teníamos dinero para estudiar y también fue un momento bastante difícil y tuve que suspender dos años, no pude continuar mis estudios hasta después de dos años. Creo que fue en 2000 que empecé otra vez y en ese tiempo también se empezaba a cambiar las reglas de operación de la educación y yo rebasaba el límite de años que me aceptaban a la secundaria... No recuerdo cuántos años tenía, el chiste es que me decían “no pues es que ya no entras aquí en sistema escolarizado, tienes que ir a una INEA” y a mí me daba pena, dije “entonces ya estoy tan grande que no me aceptan aquí” (Sandra, 35 años, maestría, soltera, Tila).

Es interesante señalar cómo parte de las dificultades se viven como resultado de situaciones personales cuando lo expuesto señala la compleja relación entre el sistema educativo y las y los jóvenes en extraedad. De esta manera se instalan mecanismos como la vergüenza que regulan y condicionan el acceso de las jóvenes. Se puede apreciar que obstáculos de tipo estructural se pueden convertir en subjetivos y viceversa (Rocha y Cruz 2013). Diversos estudios (Sartorello 2016b) han señalado la relación entre el bajo rendimiento escolar y la situación de ruralidad, así como documentan las dificultades que las y los estudiantes rurales van arrastrando hasta la universidad: de expresión oral, lecto-comprensión, redacción, abstracción teórica y razonamiento lógico. Las estudiantes indígenas suelen estar en fuerte desventaja con respecto de sus compañeros mestizos en los asuntos académicos, lo que provoca temores y resistencias de las jóvenes a participar en la dinámica del salón de clases.

Cuando vine acá, eso fue lo que se me complicó mucho, que hay veces que nos dejan mucha copia ¡ay dios!, ¿cómo voy a hacer esto? porque allá en la prepa pue caso nos dejan tanto de copias ahí, nos dejan poquitas como unas sus dos tres hojas, en cambio acá cuando vine, me dieron las copias pue bastante. Y me dijeron vas a exponer, ¡ay tenía yo miedo para exponer!; tengo miedo ¿y si no es así lo que paso a decir enfrente de mis compañeros?, ¿qué tal me salen burlando pue? Sí es lo que tenía yo miedo, “bueno ahí voy a hacer, voy a exponer” dije yo. Y así empecé a exponer y se me fue el miedo. Sí me ponía yo nerviosa, sentía que mis compañeros se burlaban de que pasara yo a exponer... pero no, nadie me dijo nada (Ester, 19 años, estudiante, soltera, Huixtán).

cursar determinado grado. Esta situación es común en los ámbitos rurales. En los ámbitos urbanos, por haber mayor demanda, las y los estudiantes con extraedad se restringen a horarios vespertinos o escuelas periféricas teniendo consecuencias negativas en términos subjetivos.

Finalmente, el poco o nulo acceso a la información que retrasa los procesos de afiliación de las mujeres indígenas rurales a instituciones de Educación Superior propicia sentimientos de aceptación pasiva de las “opciones” que se les ofrecen.

Al llegar a la UNICH me dieron esas dos opciones y escogí comunicación. No era lo que yo quería, pero con tal de estudiar, pues no importaba. En la escuela me tocó estar en el turno de la tarde, tal vez porqué pues ya había pasado todo el proceso de selección y todo eso, entonces ya no tenía derecho a que me pasaran en la mañana (Reina, 27 años, licenciatura, Zinacantán).

De incorporaciones a espacios: percepciones de injusticia, desigualdades y exclusiones

Para las mujeres indígenas de este estudio su incorporación a los procesos urbanos les ha permitido tener una nueva ubicación social geográfica respecto de sus pares en las localidades rurales. Cruz-Salazar (2014) y Serrano-Santos (2017) han propuesto analizar a la ciudad de San Cristóbal como una heterotopía¹⁰ toda vez que permite identificar la confluencia de espacios físicos e imaginarios yuxtapuestos. Además, las ciudades, en términos de su relación con lo global, se han constituido como un terreno estratégico y fundamental para una serie de conflictos y contradicciones que permiten el surgimiento de nuevas realidades (Sassen 2003).

Laura Serrano-Santos (2017) localiza en la época colonial el surgimiento de la historia de relaciones basadas en la exclusión y el racismo en San Cristóbal, que si bien se ha menguado, coexisten tramas de relaciones en donde se interpreta que algunos tienen más derechos que otros teniendo en cuenta, principalmente, el origen étnico y socioeconómico. Para la autora hay una exclusión relativa y posicional en tanto que la población indígena en la ciudad representa a uno de los sectores más desfavorecidos y discriminados, al tiempo que son parte de una ciudad que la acoge y coloca en una posición de mayor bienestar y ventaja con respecto a la zona rural. Aura Cumes (2007), por su parte, documenta cómo la categoría de racismo permite entender la situación

¹⁰ Son espacios donde se inauguran, se mantienen y transforman fronteras simbólicas donde se confluye entre lo abierto, lo cerrado, lo moderno y lo tradicional.

social de los pueblos indígenas, pues “su grado de desarrollo” se sigue imaginando como resultado de sus características naturales y culturales.

En términos de Étienne Balibar (1992 en Cumes 2007) se hablaría de racismo cultural. El racismo se manifiesta en discursos atomizados, ideológicos, lingüísticos con consecuencias variadas. Con la profesionalización de algunas personas indígenas, se podría hablar de que se está rompiendo el estereotipo de la supuesta estupidez, aunque no es suficiente para afirmar que se ha logrado romper con la visión racializada de la sociedad que mide la dignidad en torno a la blancura. Sin duda, su incorporación a la dinámica urbana las ubica dentro de ciertos empleos, en ciertas escuelas y en ciertas zonas de la ciudad. A manera de ubicarlas, se presenta el siguiente cuadro que sintetiza la distribución socio-espacial de las jóvenes y mujeres indígenas (Tabla 3).

Tabla 3. Tabla comparativa de la distribución geosocial

	Empleo	Escuelas	Residencia
Antes y durante la universidad	Restaurantes, hoteles, tiendas de ropa, zapatos y bolsas, empleo doméstico, tiendas de abarrotes, tiendas de almacenes, venta por catálogo, venta de alimentos	<i>Públicas:</i> Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) Facultad Ciencias Sociales, (Escuela de Gestión y Autodesarrollo indígena (EGAI-UNACH), Universidad de México (UDM), Universidad Pedagógica Nacional, (UPN)	En la zona periférica de SCLC: Zona norte, col. Revolución mexicana, col. 31 de marzo, col. molino de los arcos, barrio María Auxiliadora, barrio San Diego
Durante la universidad (últimos semestres) y al egresar	Diversos puestos dentro de Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), principalmente promotoras de salud. Empleos temporales como encuestadoras en el Instituto Nacional Electoral (INE), Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), y como traductoras con proyectos del profesorado universitario y la academia.	<i>Sector privado:</i> Universidad Salazar, Universidad Manuel José de Rojas.	

Fuente: Elaboración propia

El hecho de salir de sus comunidades a estudiar representa un desafío para ellas mismas (Bermúdez-Urbina 2013) ya que se enfrentan al reto de re-socializar en un contexto en el que no cuentan con los mismos referentes simbólicos y culturales. Con la migración y el ingreso escolar, en las y los jóvenes se despiertan emociones predominantemente negativas que pueden hacerles sentirse solas, primerizas, aisladas o excluidas (Cruz-Salazar y Ortiz Moreno 2012); pues la vida rural y comunitaria posee lógicas distintas de trabajo y aprendizaje frente a la urbana-universitaria. Sin embargo, con el paso del tiempo, se dan cuenta de que es preferible ser mujer indígena radicando en una zona urbana dado que su adscripción étnica les brinda acceso a ciertos beneficios de los programas compensatorios y de discriminación positiva (Sartorello 2016b)¹¹ y les da un plus para realizar algún trabajo, entre otras opciones.

Ya como a mitad de la carrera, en esos azares de la vida, me hablan para proponerme que si quería conducir un noticiero en tsotsil en la televisión. Llegué y me dijeron “¿tú hablas tsotsil?”, “sí”, porque ahí sí me convenía hablar tsotsil jajaja. Y ese espacio fue fundamental para que yo entonces empezara a retomar pues a ver de dónde soy, y quién soy y reactivara como el vínculo comunitario (Sebastiana, 35 años, maestría, madre, Chenalhó).

No hablo tseltal pero sí le entiendo, puedo decir algunas frases, como ya fui de las hijas más chicas ya mi mamá ya no me hablaba en tseltal, como mi mamá trabajaba y solo se quedaba mi nana y ella nos hablaba en español, no nos enseñó su lengua. Sólo a mis hermanos mayores, no sé por qué no nos continuaron hablando a nosotras. Si hay veces que yo le reprocho eso, me enoja porque veo que mis hermanos y mis compañeros sí hablan bien y yo pues no puedo, a veces me confundo ¿no? No puedo formular las oraciones... o algo así, un texto grande... (Lidia, 24 años, estudiante, soltera, Tenejapa).

Además, no sólo tienen la posibilidad de acceder a becas económicas, sino también a espacios alternativos de negociación y resolución de conflictos y de conocimiento

¹¹ De acuerdo con el autor, solo por ser hablantes de una lengua originaria tienen acceso exclusivo a becas que otorga la Secretaría de Pueblos Indios, la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y el Centro Estatal de Lenguas, Artes y Literatura Indígenas, así como a las ofertadas por fundaciones y asociaciones civiles nacionales e internacionales (Sartorello 2016), además de las becas ofertadas por la Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior de la SEP y becas para mujeres indígenas del ahora Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación de Chiapas (COCYTECH).

acerca de sus derechos que, desde la sociedad civil organizada, se han abierto. Para algunos universitarios no indígenas, esta situación es percibida como una injusticia, ya que saben que varios de sus compañeras pertenecen a familias de maestros, comerciantes, agricultores o ganaderos con estatus socioeconómico más alto que el de jóvenes urbanos. La lucha por los recursos exacerba las tensiones de por sí existentes (Sartorello 2016b).

Por un lado, hay una socialización de origen que sobrevalora lo mestizo y lo urbano, a lo que se suma una percepción y –en muchas ocasiones- experiencia de discriminación étnica que entra en tensión con las acciones de discriminación positiva que dan acceso a apoyos que los no indígenas pueden percibir como injustos.

Más que nada con los chavos, no muy te hablan, se juntaban puros hombres y te molestaban, a lo mejor por lo que igual venimos de una comunidad, cuando pasamos a exponer, se empiezan a reír y todo (Diana, 22 años, estudiante, soltera, Tumbalá).

Una vez me fui en nahua y unas compañeras, que son de San Cristóbal, que son mestizas, por decirlo así, pues que no era como muy viable que llegara yo con ese traje ¿no? Entonces, que no era una institución privada, muy reconocida, que permitieran este tipo de cosas. Era muy raro ver a una mujer indígena con una hija estudiando en una escuela privada o sea porque tienen esa visión de que no lo podemos pagar ¿no? solo los que, o sea, los viven en la ciudad sí lo pueden pagar y que no sabemos nada, ¡siempre no sabemos nada! y los que tienen la razón son los que viven en la ciudad, las maestras se sorprendían cuando sacábamos a discusión la cuestión de nosotras, se quedaban “¿y tú cómo sabes? (Azucena, 25 años, licenciatura, madre, Tenejapa).

Lo educativo y lo laboral, entre relaciones de desigualdad y discriminación

A lo largo de las narrativas de las entrevistadas se pueden dilucidar diferentes formas de violencia al interior del espacio escolar como del laboral. Ambos son espacios caracterizados por establecer y reproducir actitudes sexistas, racistas y discriminatorias que propician la percepción de situaciones injustas ante las cuales, ellas se posicionan de maneras diferentes. Por ejemplo, las jóvenes indígenas tienen que sortear varios

obstáculos para permanecer en la escuela, al tener jornadas de desempeño académico, laboral remunerado y doméstico. Al no poder cumplir con la imagen de estudiante de tiempo completo por trabajar y estudiar, están sujetas a rechazos y discriminaciones dentro del aula de clases.

Algunas de las razones atienden a diferencias económicas al ser una universidad privada, otras refieren a diferencias de género, otras a la discriminación étnica por parte de compañeros/as, o por parte de docentes.

Sí me estresaba mucho la parte del dinero la verdad, o sea estudiar la universidad siempre costó más por la parte económica. Por ejemplo, Juanito sí tenía más acceso, pero tiene que ver con que los hombres se van a apoyar siempre entre ellos. Recuerdo, por ejemplo, que en algunas clases Juanito llegaba y decía “profe, le invito a tomar un café” y entonces así se hacía de amigos. Juanito ya tenía un trabajo en la RA, ya podía invitar a los profesores a tomar un café. Yo no, o sea yo trabajaba en una zapatería, ganaba trescientos cincuenta pesos, apenas podía con mis pasajes ¡pues claro!, prefería no acercarme a los profesores porque qué tal te pedían cosas. Lo otro es que Juanito también podía quedarse más tarde en la universidad y en la biblioteca, yo no, tenía que esperar la última combi, también tiene que ver con la seguridad de las mujeres, o sea imagínate, yo qué voy a estar haciendo a las once (de la noche) en la biblioteca, ya era una violación segura regresar a mi casa (Zenaida, 29 años, licenciatura, soltera, Huixtán).

Ambos testimonios señalan la dificultad de dedicarse exclusivamente a la escuela. Zenaida, por su parte, hace referencia a las maneras en que el género moldea las relaciones al interior del salón de clases y da cuenta de que existen elementos tales como el miedo o la inseguridad que restringen la movilidad de las mujeres en detrimento de su desempeño académico. López Guerrero (2012) siguiendo a Igreja, sostiene que las migrantes indígenas se enfrentan a problemas de inseguridad y violencia no conocidos en su lugar de origen.

También existen situaciones con compañeros y compañeras de clases que les generan malestar. De acuerdo con Sartorello (2016b), el conflicto intercultural estructural suele reflejarse en la conformación de equipo de trabajos. Sandra, a continuación, muestra su disgusto ante la poca dedicación de su compañera de clases con el trabajo en equipo.

Cuando nos tocaba trabajo por equipo, trabajábamos y casi no metíamos sobras al grupo de trabajo ¿por qué? porque en una ocasión había una compañera que trabajaba, pero llegaba siempre tarde y entonces decían, “pero ¿por qué ella no colabora?, o sea la calificación que vamos a ganar es de todos, es pareja y si salimos mal y si salimos bien, vamos a salir todas; es trabajo por equipo y todas tenemos que aportar ¿no? Y, entonces, no nos van a regalar la calificación, pero tenemos que trabajar todas” (Sandra, 35 años, maestría, soltera, Tila).

Cuando mis compañeros iban a trabajos de campo, cuando salían a las comunidades a veces yo no tenía tiempo por lo mismo que yo trabajaba y no me daba mucho tiempo de pedir permiso en el trabajo, sí porque perdía yo tiempo haciendo entrevistas y pues en mi trabajo me decían que tenía que estar ahí y por eso fue como que me perdí muchas partes de convivencia ahí con los maestros, con la gente. Cuando regresaban contaban sus experiencias de cómo les había ido y pues a mí me preguntaban también si yo había salido a trabajo de campo, pues yo les decía que no, porque no tuve esa oportunidad de salir con ellos, siempre tenía que trabajar para poder pagar mis copias (Petra, 35 años, licenciatura, juntada con hijos, Huixtán).

Estas circunstancias a las que están expuestas las confrontan y ponen a prueba su capacidad de lograr acomodos o de enfrentar dilemas que son difíciles de resolver. Algunas logran darle sentido a situaciones de irresponsabilidad académica mediante un discurso de trabajo equitativo que, lejos de generar lazos de corresponsabilidad, parece crear situaciones de marcada diferencia entre quienes sí pueden dedicarle tiempo al estudio y quienes no. Por el otro lado, es posible identificar el malestar que se genera cuando la combinación de jornadas laboral y escolar les impide acudir a actividades curriculares.

Entré al curso de las becas para mujeres y ya nos dijeron que teníamos que buscar una maestría, era uno de los requisitos, y pasar el examen mínimo. Presentamos el examen aquí en la UNACH, presentamos el CENEVAL y lo pasé, pasamos el examen del inglés, ¿qué es lo que más hace falta? Pasar el protocolo que era lo principal y esa vez que me entrevistaron para pasar el protocolo me dieron una regañiza porque tenía faltas ortográficas, tenía incoherencias, ¡ay!, saber qué decía ahí ¿no? jajaja, saber qué cuento decía y me dice la maestra “¿y así quieres estudiar, con este documento que está hecho un desmadre?” Entonces me agarró y me lo tiró a la basura. Dice “mira es que no es así,

así y así”, me dijo tantas cosas. Me sentí muy mal, yo llevaba una manzana lo único, quería llorar, yo tenía tantas ganas de llorar, entonces agarré la manzana y le dije “¿me disculpa?”, así nada más le dije y me empecé a comer la manzana para tragarme las lágrimas. “Voy a mejorar el documento si usted me lo permite”, “te lo recibo mañana”. Y pasó y ya nos dijeron que habíamos pasado el protocolo y todo, que nos presentáramos tal día a las entrevistas, me acuerdo, estaba en clases y bueno. Ya estando dentro, bueno, venía lo peor para uno ¿no? porque aparte me sentí muy discriminada, las dos con mi amiga, decían “ay es que ellas dos vienen de la Intercultural”, mientras los demás eran de la Autónoma de Chiapas, venían de Chapingo, venían de Tabasco, venían de otros lados y nosotras de la Intercultural, de la UNICH, “ay es que ellas vienen de la UNICH” y así como que nos menospreciaban. Y ya me asesoró la doctora ¿no? Aprendí mucho con ella, pero antes, como era mi directora, ¡híjoles!, todos los días tenía miedo, ¿con qué me va a salir hoy?, que si tengo cara de indígena, que si gracias al COCYTECH o no sé quién, que somos unos aprovechados porque somos indígenas, no sé con qué me va a salir ahora, entonces todos los días tenía miedo de ir a clases de la maestría ¡todos los días! (Karina, 35 años, maestría, soltera, Huixtán).

Estas experiencias se pueden leer como producto del racismo, donde la presencia de asimetrías sociales, económicas y académicas propician relaciones objetivas y subjetivas de dominación-sumisión. “Las condiciones económicas, sociales y educativas asimétricas se ven reforzadas por disposiciones, actitudes y valores desiguales pero complementarias, que se reiteran y refuerzan diariamente a través de las conductas rutinarias” (Gasché 2008 en Sartorello 2016b: 724).

El testimonio de Karina, por su parte, podría dar pistas sobre las dificultades de acceso y permanencia de las mujeres indígenas en los posgrados. Los modos jerárquicos de los círculos académicos, así como la poca flexibilidad ante las expectativas de excelencia y el historial de desigualdades académicas, son elementos que dan cuenta de la multiplicidad de razones.

Además de lo ya mencionado, algunas de las participantes reportan haber sufrido acoso psicológico y/o sexual. Ante este panorama, se destaca que no todas las mujeres y jóvenes poseen los recursos ni las posibilidades de enfrentarlas de la misma manera; de tal suerte que es importante destacar las negociaciones o los acomodos que las

mujeres realizan o han realizado ante situaciones de desigualdad, percepción de injusticias o exclusiones.

En los relatos se pueden identificar diversas estrategias en función del contexto y la forma de lo acontecido. Las mujeres reportan tener mayor capacidad de organización para defenderse en situaciones donde se ven afectadas de manera colectiva, por ejemplo, todo el grupo ante un docente que actúa de manera injusta (Lidia, Sandra, Azucena) que en escenarios donde la afectación se percibe de manera individual. Por ejemplo, en casos de *bullying*, acoso y hostigamiento sexual, o académico. En el primero pueden establecer acciones de resistencia abierta y confrontativa acuerpadas por el colectivo; en estas últimas las tácticas de resistencia o sobrevivencia se diversifican y hasta pueden pasar desapercibidas al grado de parecer una aceptación pasiva ante la situación de desigualdad.

Tuvimos problemas era con una profesora que de repente hacía diferencias entre nosotras y de repente nos quería tratar a su modo pero, cuando no nos gustaba, siempre éramos un grupo que nos quejábamos; sí porque también, cuando tuvimos una profesora que era economista, no le gustaba que nosotros estuviéramos distraídos en su clase ¿no? Y su modo de educarnos era desagradable, a una compañera le pateó la silla y ella tenía el cuello pegado sobre la silla y casi se lastima. Entonces dijimos “tampoco es la forma en que nos debe de enseñar”, o sea nos debe de decir por lo menos “síéntese bien”, no sé, pero no que nos venga a violentar así. Nos quejábamos porque era justo, considerábamos que estaba dentro de nuestros derechos de quejarnos como estudiantes, ¿por qué? Porque un docente te debe de respetar y no éramos un grupo que, que, que nos así este, que lo que nos hacían así estaba bien. Si algo no nos gustaba, nos quejábamos en la dirección, pero con un objetivo (Sandra, 35 años, maestría, soltera, Tila).

Para sobrellevar realidades duras, algunas de las mujeres y jóvenes han desarrollado una relación peculiar y estratégica con el silencio. Deciden callar, mientras observan y analizan la situación para esperar el momento oportuno de actuar, de rebelarse; lo que no implica que este proceso esté exento de sufrimiento. Para algunas, el callar va acompañado de resentimiento con una sensación de hacer pagar al que la debe. Para

otras, como el caso de Karina, es una forma de demostrar su educación y con una expectativa de cambiar las relaciones interétnicas.

En esta carrera que decidí, a veces nosotros como abogados y abogadas tenemos que tener el corazón frío para muchas cosas. Pero independientemente de eso, decirte que tengo un corazón frío, pues no lo tengo, también he sufrido violencias, violencia indirectamente en cuestiones de trabajo que sí me he dado cuenta, pero no lo digo, solo así como que veo, escucho y analizo ¿no? y escribo. Entonces el día que yo me rebelé va a ser contra muchas personas. Creo que es como la etapa de que se va acumulando y va a llegar el momento en que pues voy a decir muchas cosas. ¡Pero ahorita no! ¿Por qué? Porque la otra cuestión que sí he aprendido es que le dan mucha razón a los que han estudiado mucho, o sea por ejemplo, hablando en el campo laboral donde yo he pasado a trabajar, siempre me echaban en cara de que, por ejemplo, yo no sé nada, “tú no sabes nada, aquí el de la experiencia soy yo, tú nada más eres una aprendiz”; eso también como que me ha empujado a que no le voy a parar con la licenciatura (Azucena, 25 años, licenciatura, madre, Tenejapa).

Como dice mi abuela ¿de qué sirve tu nivel de educación o tu nivel de profesión o tus estudios cuando tú no eres educado? La verdad no tienes por qué tienes que compararte con las personas, no tienes por qué responder, yo por eso me quedo callada cuando la gente no tiene razón, mejor no gasto mis glándulas salivales. Y se enojó ella tanto que se separó también y los resultados fueron diferentes, dice “es que tú te humillas amiga, te dejas”, “no porque un día a estas personas les vamos a servir y no de una manera de que seamos sumisos, sino que de una manera diferente. Esas personas un día nos van a pedir ayuda, un día nos van a pedir apoyo y ese día no voy a ser igual que ellos, lo voy a hacer con gusto para que vean el nivel de educación que traemos”. Un día me armé de valor y dije “esa maestra tiene que ser mi amiga y tengo que conocer su talón de Aquiles”. Y así todos los días hasta que conocí a la maestra y el trato ya fue diferente (Karina, 35 años, maestría, soltera, Huixtán).

Las mujeres y jóvenes indígenas también negocian en estos espacios, deciden cuáles son las luchas que valen la pena pelear y en qué momentos callar y esperar al momento oportuno. En esta trama de relaciones también se conjugan elementos como el adultocentrismo, cuya articulación de saberes y prácticas jerárquicas y asumidas como legítimas no permiten un diálogo sensible con las juventudes; el etnocentrismo

del que ya se habló y el androcentrismo. A pesar de que ellas identifican que romper el silencio tiene potencialidades, la pregunta es ¿por qué no lo hacen?, ¿qué costos sociales y subjetivos tendría el “rebelarse”, como dice Azucena?

Si bien en general tratan de no ser confrontativas, el pasar por situaciones que se perciben injustas les dota de fuerza, les proporciona elementos para documentarse y organizarse. Algunas se incorporan a procesos organizativos de mujeres indígenas, adoptan activamente un discurso de derechos humanos y sueñan con estudiar derecho. Lo que es evidente es que hay un deseo de contar su historia desde sus propias voces.

Ese fue el objetivo de iniciar este Frente (Estatal de Mujeres Indígenas, FEMICH) de decir “no, aquí estamos las mujeres indígenas que también somos profesionistas, que también pensamos, que también sentimos, pero sobre todo que traemos una raíz desde nuestros pueblos y que no nos van a contar la historia de que dicen que así viven las mujeres, sino que nosotras la hemos vivido en carne propia. Estamos y existimos”. Digo, no desacredito el trabajo de las grandes académicas, porque gracias a ellas es que se tiene cierto conocimiento. De lo contrario, pues igual y a lo mejor ni siquiera supieran que existimos ¿no? y por supuesto que también han aportado mucho en esa cuestión de formación, que hay muchas mujeres que pues igual se han, pues han colaborado desde la formación, desde los talleres, desde los seminarios, desde temas como defender tu derecho, que pues ahora sabemos que hay una ley que te ampara, que también tienes obligaciones... (Otilia, 39 años, licenciatura, soltera, Oxchuc).

Ante la pregunta expresa de qué piensan sobre la educación para las mujeres indígenas, en las narrativas se enuncian diferentes opiniones. Para algunas es una herramienta útil para adquirir conocimiento y poder desempeñarse de manera óptima en el ámbito laboral; para otras es un derecho que todas las mujeres, sean indígenas o no, deberían ejercer; otras más refieren que es una herencia, algo que conlleva mucho esfuerzo y moldea tanto su identidad como las formas de ver el mundo. En general se aprecia una actitud positiva hacia la educación superior y se ve como un camino hacia la transformación de su situación inmediata, tanto laboral como social.

De cambios y transformaciones

El acceso de las mujeres indígenas a la educación superior se ha incrementado y diversificado. De acuerdo con la gama de narrativas, ha habido un proceso de apertura orquestado a distintos niveles. Desde luchas armadas por la reivindicación de derechos, hasta la adopción de normas internacionales en la materia indígena con el Convenio 169 de la OIT y la reforma al artículo 4to constitucional, pasando por políticas nacionales de educación indigenista y el auge de las universidades para los pueblos indígenas a nivel nacional e internacional (Arcos Gutiérrez 2012).

Dentro de la gama de historias de las entrevistadas, es posible vislumbrar este proceso de cambio: aquellas que estudiaron la educación superior en la primera década del 2000 identifican que, a diferencia de lo que les enseñaron en la infancia y lo que vivieron en la universidad, actualmente hay procesos de valoración de la identidad étnica y de género.

Como mujeres indígenas también hemos tenido precursoras que han estado luchando por las becas, por las universidades Interculturales, por el espacio que debe tener la mujer. Te digo, cuando yo estudié la universidad no veías juntos tantos estudiantes indígenas, tanto hombres como mujeres. Pero ahora por ejemplo vas a la UNICH y los encuentras de todos los grupos y los encuentras ya hasta con sus propias vestimentas y hablan en sus lenguas, cosa que antes no pasaba. Éramos así como contados los que nos sentíamos indígenas, no sé si por la beca, no sé si por la necesidad, somos tseltales, somos tsotsiles. Pero ahora, como resultado de toda esta escucha, es que las mujeres tenemos espacios (Otilia, 39 años, licenciatura, soltera, Oxchuc).

Si bien los modos en que se establece y reproducen los sistemas de privilegio poco se han transformado, las mujeres indígenas profesionistas y estudiantes universitarias constituyen una generación relativamente nueva, con posiciones y opiniones diferentes a las que sus padres tuvieron. Como afirma Sartorello (2016b), es posible observar una reivindicación de la juventud indígena en la zona urbana, de espacios, de tiempos y códigos propios. Pareciera que, dentro del grupo de entrevistadas, las más jóvenes tienen mayor posibilidad de incorporar elementos del mundo urbano que más les convenga sin tanto conflicto subjetivo.

Las mujeres y jóvenes se apropian de nuevos referentes identitarios que la ciudad les ofrece, reportan adquirir un mejor lugar al interior de la familia nuclear, comienzan a representar una voz autorizada para hablar con otras mujeres sobre procesos productivos, artesanales, de la salud sexual y reproductiva, de sus derechos. Se convierten en referentes dentro de su comunidad. En ocasiones fungen como negociadoras e interceden por hermanas/os menores ante los padres o les impulsan para seguir estudiando. Les preguntan sobre los cambios que se viven en la ciudad o dialogan sobre temas de actualidad¹².

El retorno a la comunidad de origen no representa necesariamente una opción viable para su desarrollo profesional. Dentro de su discurso se vislumbran dos modelos de profesionistas indígenas: a) los que salen a estudiar y ya no regresan y b) los que sienten la necesidad de regresar y ayudar a la comunidad porque como refiere Sebastiana “sentimos todavía un vínculo ahí, que no queremos soltar, como decimos el ombligo quedó enterrado o colgado en algún árbol de la comunidad y por eso sentimos la necesidad de retornar”. Pero ese retorno estará mediado por lo que ellas pueden ofrecer mediante su trabajo profesional y la recepción que obtengan en sus comunidades de origen. De esta manera se generan nuevas expectativas sobre el empleo; intentan transitar del trabajo departamental y en servicios turísticos, a emplearse en instituciones gubernamentales o en organizaciones de la sociedad civil.

Hasta a veces lo recuerdo y no, ya no vuelvo a trabajar en una tienda porque llegaba yo a las nueve de la mañana y hasta las ocho de la noche ¡y todos los días pues! Sólo un día creo de descanso y ya ese creo los días de descanso es cuando yo iba a mi casa, pero sí era como muy difícil. ¡Ay no sé! Cada vez que lo recuerdo no sé cómo pude jajaja trabajar un año así. El trabajo que tengo en la organización en verdad me gusta por toda esta parte de que informamos a jóvenes, a otras personas, o sea estoy ganando económicamente pero también siento que estoy aportando en esa parte de ayudar a la gente de las comunidades ¿no? Y que poco a poco digo, ahorita no soy experta en dar información en dar los temas que se manejan... (Úrsula, 25 años, licenciatura, juntada con hijos, Huixtán).

¹² Como se pudo constatar en una salida de campo, la tía de una compañera entrevistada comenzó a preguntarle si era verdad que en la ciudad los hombres se podían casar con los hombres y las mujeres con las mujeres.

Durante sus estudios se emplean en trabajos de servicios y no cualificados que cuando egresan, o incluso hacia el final de su formación, con el establecimiento de redes, tienen la oportunidad de emplearse en diferentes instituciones u organizaciones de la sociedad civil. Esto podría interpretarse como efecto de la propia formación en términos de profesionalización y de empoderamiento, relacionado al proceso de vivir en la ciudad y las condiciones que posibilita la urbanización.

Me tocó trabajar como un año en una zapatería, trabajaba por la mañana, ya luego me iba a la universidad por la tarde, así estuve un año; la beca PRONABES fue la que me alivió mucho y ya también, como la universidad te exigía, afortunadamente la UNICH, en la generación que estuve sí fue muy buena, los profesores fueron muy buenos nos exigían mucho, nos hacían hacer prácticas, servicios en las comunidades este y aparte el servicio social. Y justo esta maestra que te digo también me hacía contacto con algunos profesores o sus conocidos para hacerles traducciones, interpretaciones, acompañarlos a algunas sesiones y cosas así, entonces eso también me ayudaba a tener un ingreso extra aparte de la beca (Zenaida, 29 años, licenciatura, soltera, Huixtán).

II. Apropiación de un derecho temporal

Al pedir que las mujeres hablaran sobre su proceso educativo, casi todas construyeron una tensión persistente entre la educación y el matrimonio como realidades confrontadas en el contexto comunitario. En su discurso se construye la posibilidad de estudiar contrapuesta al hecho de consumir una unión heterosexual al juntarse o casarse por decisión en conjunto con la pareja, o formar una nueva familia al embarazarse. El relato de Reina ilustra su situación y la de varias mujeres.

Cuando terminé la preparatoria yo quería seguir estudiando y platicaba con mis papás para ver si ellos quisieran apoyarme y así buscar como la mejor opción en qué carrera estudiar y en qué universidad (...) bueno mis papás me obligaron a estudiar aquí en San Cristóbal la secundaria y por lo tanto la prepa. Y entonces estaba acostumbrada a estar viajando y un poco a lo de la ciudad, me había gustado algo. Pero tras platicar con ellos me salían con cosas, ¿no? “Y ¿para qué quieres estudiar?, ¿para qué te va a servir eso? Mira que si estudias vas a sacrificar muchísimas cosas e incluso llegarías hasta irte a vivir

allá en San Cristóbal. ¿Y te gustaría vivir sola? ¿No crees que hay gente que podrían llegar a molestarte?, ¡imagínate! y vivirías allá sola, ya no estarías con la familia y cada vez que salimos pues tú ya no vas a estar”, o cosas así. Y también me decían: “¿para qué te va a servir estudiar si vas a terminar casándote y pues al final te vas a dedicar a tu esposo e hijos, no vas a quedarte en la casa y luego para qué quieres ir a la universidad?”. Y pues no sé, yo sabía que no quería eso para mí, pero entre tantas cosas y porqué... Bueno yo no quería terminar ama de casa, quedarme y terminar en la comunidad y no salir para nada pues porque la mayoría de las mujeres allá están así ¿no? O sea, como que tienen que estar en la casa y si salen tienen que pedir permiso y así con sus esposos. Generalmente las mujeres no salen para nada a menos que estén sus esposos, ya salen con ellos; pero yo siento que las mujeres de allá no tienen mucha libertad para decidir qué hacer con su vida y pues siempre son los papás y después de los papás, siempre son los esposos. Y pues sabía que no quería eso para mí, pero me había hecho a la idea de que pues sí, bueno, tal vez la universidad sea muy difícil y tal vez yo no pueda terminarla entonces ¿para qué voy a perder tiempo? Eso era lo que me detenía a mí ¿no? No tanto porque “ay sí, voy a terminar casada” (Reina, 27 años, licenciatura, soltera, Zinacantán).

En este fragmento Reina marca una distancia entre sí misma y “la mayoría de las mujeres de allá”, refiriéndose a las que viven en su comunidad. Al iniciar su narrativa mostrando su deseo de seguir estudiando, se aduce que la diferencia podría estar ubicada en este sentido o, tal vez, que lo que la distinguiría de las mujeres de la comunidad sería el grado de libertad que ella tiene para poder “decidir qué hacer con su vida”, o la posibilidad de entablar diálogo con los padres. Es interesante que ellos elaboren argumentos en torno a la utilidad del estudio “¿para qué te va a servir?” cuando propiciaron que la joven fuera a estudiar la secundaria y la prepa en otra ciudad. Pareciera que la educación básica sí se considera importante más no la educación superior, por lo que se construyen argumentos para disuadirla de llevar a cabo ese deseo. El riesgo de dejarla ir a la universidad estaría en que no se quedará en el hogar: “no vas a quedarte en la casa”, lo cual se puede interpretar cómo los riesgos de no cumplir con el destino de ser madre-esposa.

Como se puede ver, los comentarios negativos de los padres muestran las escasas opciones que las mujeres y las jóvenes tienen para tomar decisiones libres de

presiones y sanciones sociales (Tuñón y Ayús 2003), que además, hacen eco en ellas apropiándose del discurso, narrando cómo se crean barreras subjetivas (Rocha y Cruz 2013) que impactan en las decisiones de las mujeres: “tal vez la universidad sea muy difícil”, “eso era lo que me detenía a mí” y que finalmente, con el impulso de otras personas, logran ingresar a la universidad. La realidad de estas mujeres y jóvenes se vive como una especie de situación única que no comparten con la mayoría de sus compañeras de la secundaria y de la prepa:

Bueno, allá en la comunidad no somos muchos, sólo somos como 100 habitantes, bien poquitos, por eso no hay muchas chavitas como nosotros, sólo poquitas y también jóvenes, sólo poquitos... bueno las mujeres, como yo sólo estudié la prepa ahí, ya los demás otras mujeres venían de otra comunidad a estudiar en esa escuela, sí venían en otra comunidad. Hay algunas que ya tienen, bueno, como mi edad, tengo 19 años, y ya tienen maridos, casi todas. Solo como una, sí una, es mi prima y estuvo igual conmigo, ella está estudiando en la UNICH. Ya las demás se fueron a trabajar en otro lado, se fueron a trabajar en Tuxtla, otras se casaron, ahí así y ya no estudiaron; nos graduamos como 45 alumnos en esa escuela y ya todos se casaron (...) ¡la verdad no sé! No sé, no les pregunto yo pues se casaron y ya no quisieron estudiar igual... (Ester, 19 años, estudiante, soltera, Huixtán).

En su relato, Ester muestra que hay tres lugares en donde se puede ubicar a las y los jóvenes de su edad: la mayoría están en la comunidad, tienen marido y tienen hijos; una proporción menor migró y están en diferentes ciudades trabajando; y las que siguen estudiando que se pueden ubicar como casos excepcionales, “solo poquitas”. Esta descripción comparativa la ubica dentro de aquellas que sí siguen estudiando y que, por lo tanto, no tiene marido ni hijos. Una primera línea de explicación sugiere que el poder no se explica. En ese sentido, el matrimonio heterosexual entendido como dimensión organizativa de la vida social puede ser asumido como un hecho que no precisa ser preguntado ni reflexionado. Esta ausencia de cuestionamiento marca las trayectorias individuales y colectivas de las mujeres, de manera que se asume el matrimonio como una parte central en la vida social de las mujeres y los hombres. El

proceso de unión-maternidad podría considerarse como un punto de inflexión¹³ (Tuñón y Ayús 2003).

No obstante, el estar estudiando o haber estudiado la universidad les permite a estas mujeres ubicar su posición frente a la norma imperativa del matrimonio que tiene lugar en las sociedades, misma que, en las comunidades indígenas, se manifiesta de una forma particular:

Mmmmm... allá pues ya no, una vez que se juntan o se casan, ya es mínima la posibilidad ¿no? Porque allá está muy fuerte lo que son los usos y costumbres: que la mujer tiene que estar en la casa, no tiene por qué estar en otra parte cuando llega el marido porque el hombre tiene que ir a trabajar, tiene que sembrar milpa, frijol, todo lo que se consume allá. Y entonces, cuando termine de trabajar el hombre, pues ya debe estar lista su comida cuando llegue en la casa y si la mujer no está, entonces empiezan los pleitos, empiezan los problemas, empiezan a decir que la mujer no es responsable, que no sabe hacer las actividades del hogar, que no sabe atender el marido y entonces prácticamente dicen que esa mujer no sirve. Y pues ya por eso no, casi ya no hay posibilidad una vez que se casan, pues ya no hay posibilidad de seguir estudiando. También porque intervienen mucho los suegros, los familiares, entonces pues dicen “no, es que ¿sabes qué hijo, por qué permites que tu mujer estudie?” O si no, también al muchacho le dicen “¿por qué tienes que estudiar? Si ya tu responsabilidad es mantener a tu esposa, es ponerte a trabajar, conseguir dinero”. Entonces pues esas son las actividades que tiene que hacer ya cuando se casan, pero ya no, casi ya no hay posibilidad de que... al menos hasta ahorita no he visto ningún caso que los que se han juntado, los que se han casado, que sigan estudiando, no lo he visto. No, una vez que se casan es para que ya se queden y ya vienen los hijos y de ahí ya no salen. No salen (Verónica 28 años, estudiante, soltera, Chalchihuitán).

Verónica construye el estudio como una posibilidad, que posee grados y que está ubicada en términos geográficos. Para las mujeres y los hombres que se juntan o se casan y que viven en la comunidad, la posibilidad se vuelve mínima, mientras que se incrementa si permanecen solteras y solteros y migran. Pero esta posibilidad está

¹³ Cambios o quiebres dentro de la trayectoria de vida de las personas con repercusiones socio-psicológicas que dan pie a nuevas prácticas, relaciones, experiencias y significados asociados con el inicio de la vida sexual activa; y vinculadas a las relaciones de género (Tuñón y Ayús 2003).

mediada por “la fuerza” de los usos y costumbres o, más bien, por el apego a esta forma normativa de ser hombre o ser mujer. En la comunidad los suegros y los familiares se convierten en agentes de la norma que tienen la capacidad identificar conductas transgresoras y poner a cada cual en su lugar. De tal manera que las posibilidades de negociar con la norma se traducen en negociaciones con las personas integrantes del círculo familiar. Estas cuestiones las afectan de modo psicosocial al volverlas propensas a situaciones de violencia “con razón”¹⁴. Las posibilidades disminuyen, porque si se transgrede la norma podrán ser estigmatizadas y violentadas.

Verónica reflexiona que hasta ahorita “no ha visto ningún caso”, por lo que deja entrever que hay cambios que se están produciendo al interior de las comunidades y que hay que esperar a verlos. De igual manera, cuándo ella dice que las personas juntadas o casadas “ya no salen”, pone de manifiesto diversas cuestiones: que una condición necesaria para seguir estudiando es la capacidad de movilidad mediada, más que por el género, por el estado civil. De esta manera y en sintonía con las preguntas paternas, cabe preguntarse ¿para qué sirve el estudio en este contexto?

Soltería, condición deseable para el estudio

Los relatos de Verónica también ilustran cómo el peso del matrimonio está presente en su discurso de una manera tal que orienta las formas que tomará su posibilidad educativa:

Sentía que tenía que terminar primero la escuela y ya pues después casarme ¿no? Pero para mí es más importante mi escuela que jejeje que casarme jajaja, sí (Verónica 28 años, estudiante, soltera, Chalchihuitán).

En este relato aparece la noción de secuencia normativa -en consonancia con la norma de la sexualidad- (Solís, Gayet y Juárez 2008, en Evangelista 2010) en la vida de las mujeres. En este sentido es interesante que Berenice señale que nunca pensó en

¹⁴ En una aproximación etnográfica, Pérez Robledo (2004) distingue entre las prácticas de violencia, aquellas que son socialmente toleradas (pegar con razón) de las que son inadmisibles (pegar de balde). O pegar cuando tienen delito (Freyermuth y Arguello 2010). Al pensarse como un ‘método correctivo’, una de las razones válidas para poder ejercer violencia es que las mujeres no cumplan con las tareas cotidianas en la división sexual del trabajo.

casarse. Su testimonio da indicios de las fisuras de la normatividad y da cuenta de los costos sociales de no casarse.

¿Quién más me apoyó? Pues mi mamá, sí, como digo, de alguna forma mi papá era quien salía a trabajar a buscar el dinero, apoyarme económicamente, pero también mi mamá le buscaba, buscaba otra manera de conseguir dinero. Digo, de estarme animando ahí, de estarme diciendo “no te vayas a casar, échale ganas, termina tus estudios, a poco ¿quieres quedarte aquí?”. Hasta incluso supo que el papá de mi hijo pues era mi novio y ella me decía “¿para qué lo quieres? es que él toma, es que... y no quiero que vivas lo mismo que yo” (Úrsula, 25 años, licenciatura, juntada con hijos, Huixtán).

Yo veo mucho a mi mamá que no quería esa vida que tuvo ella para nosotros, de levantarse a las cinco de la mañana o a las tres de la mañana dependiendo de la temporada, porque hasta eso varía y dormirte bien tarde pues no quería. Y luego ver la cantidad de hijos que tenía pues decía parto tras parto tras parto, ¡pues claro! No quería eso para nosotras. Una vez le pregunté “ma y si tú hubieras tenido chance de decidir cuántos hijos tener”, me dice “tú ya no estarías aquí”. Y duele, ¡claro!, pero pues dices... no pudo decidirlo (Zenaida, 29 años, licenciatura, soltera, Huixtán).

Este fragmento es sumamente relevante pues es posible identificar a la frase “echarle ganas” como un poder simbólico regulador de la conducta sexual. Al mismo tiempo, deja entrever la manera en que se negocian los derechos de la educación por medio del arrepentimiento. La resistencia a situaciones de vida que se perciben como injustas, se expresa en las lecciones de vida que las madres y los padres comparten con sus hijas e hijos, advirtiendo de posibles riesgos que una mujer puede enfrentar, así como mecanismos de enfrentamiento; como una forma de curación para los padres y derecho para las hijas (Lactao et. al. 2006). Estas son muestras de una apropiación de derechos intergeneracional. En los hallazgos de esta investigación se muestra que la apropiación puede venir a través de los padres varones al vivir a través de sus hijas el derecho a la educación que les fue negado. Evidentemente, esto no sucede así en todos los casos. De hecho, son mínimos los padres varones que impulsan a sus hijas. Nos hablaría de la fisura en los patrones de crianza donde los varones se posicionan siendo fríos y distantes o más cercanos con las hijas.

Mi papá fue quién nos dijo “échale ganas, estudia, no como yo que no me dejó salir mi mamá, yo igual quise estudiar, pero mi mamá no me dejó salir de la casa y por eso yo ya no estudié, ya quedé encerrado en la casa. Ustedes decidan si se van a quedar o van a seguir estudiando”, dice pue mi papá. Por eso nosotras también mejor seguimos estudiando, seguimos... bueno, somos dos que queremos estudiar; mi hermana la que está acá, la segunda, ella ya no quiso estudiar, sólo sacó la secundaria, ya encontró su novio y ahorita ya se casó. Ya después se arrepintió (...) Yo quiero echar ganas todavía en la escuela, sí, quiero echar ganas ahí, sí pue, casar, tener hijos ya es muy difícil digo yo, es lo que me dicen mis primas “no te cases, cuando te cases ya, ¡ay dios! Ya bien complicado -dice- vas a sufrir mucho -dice- no, en cambio como estás ahorita puedes ir donde quieras”, dice pues. “Cuando ya tienes esposo ya no puedes salir”, dice no, no les dejan salir, “si ya, ya no es lo mismo como estamos”, dicen. Así dije yo también, no pienso tener marido todavía (Ester, 19 años, estudiante, soltera, Huixtán).

Es interesante pensar por qué ‘se vuelve complicado y se sufre’; es evidente que las posibilidades que ganaron con el ir a la escuela se pierden al momento de estar casadas o por no encontrar trabajo. Pero ¿por qué la complicación y el sufrimiento? Esto último da pistas para interpretar que no hay una aceptación pasiva al peso de ‘la costumbre’ que las ubica en la casa. Más bien, que se privilegian las formas no confrontativas de relacionarse con la familia, en este caso, con el esposo. Es decir, qué para mantener la paz en el hogar, o para dar el lugar a las normas culturales étnicas y de género, las primas pueden estar adaptando sus condiciones a las demandas del esposo, no sin cierto sufrimiento y complicación. Además, el peso de la norma se junta con las condiciones de desempleo que actualmente se viven.

Sin embargo, es difícil profundizar en esta cuestión debido a que, dentro del grupo de entrevistadas, la mayoría son solteras y no consiguen trabajo en una línea similar a lo que estudiaron y, quiénes tienen un empleo acorde a sus estudios profesionales, no están casadas o son madres divorciadas. Esto permitiría pensar que la relación entre desempleo y normas de género en conjunto, juegan un papel importante para ubicar a las mujeres en el espacio doméstico a quienes están casadas, por lo que no habría confrontación directa con los esposos. Probablemente aquellas mujeres que amalgaman una identidad desde lo profesional como principal eje organizador de su

vida y no necesariamente desde la maternidad, como se verá más adelante, encuentran complicaciones en sus prácticas, así como en el proceso subjetivo que las origina (Castañeda-Rentería y Contreras 2015).

El ir a estudiar se traduce en la adquisición de elementos que no están disponibles en su comunidad y en el poder adquirir nuevas experiencias. Los padres reconocen que sus hijas ahora tienen libertades e intentan conducir su actuar dentro de normas que puedan cuidarlas y no exponerlas a situaciones de riesgo.

Pues me aconsejaron más que nada, me aconsejaron qué si voy a venir a estudiar, qué a estudiar, qué no voy a estar saliendo y así, salir con mis amigos, ir a los antros o no sé, así me dijeron pues que no, qué eso no está bien porque si vas a hacer eso, este, me dicen que, que no pues. Ajá. (Diana, 22 años, estudiante, soltera, Tumbalá).

Era como las curiosidades que a mí me ganaban pero que yo sabía que no era correcto porque mis papás me decían que no era correcto y que eso me iba a llevar como por el mal camino para ellos ¿no? Entonces yo, al estar sola, pues sí, como que te da curiosidad de ver siempre todo eso y pues quieres tú intentar hacerlo (...) era como lo del alcohol, lo de las fiestas y el amor, sobre todo en la universidad es de que siempre están organizando fiestas y que el fin de semana va a haber esto y esto otro... (Noemí, 24 años, licenciatura, soltera, Oxchuc).

Ya estando en la universidad, pues conocí amigos y empecé a tomar, empecé a salir mucho, mucho tomaba, tomaba... (Azucena, 25 años, estudiante, madre, Tenejapa).

Noemí y Diana refieren el deseo de los padres de que sus hijas hagan lo correcto. En términos morales, las aconsejan y les informan sobre las consecuencias que pueden traer las “malas conductas.”, a lo cual ellas evidencian que se posicionan de diferentes maneras ante estos deseos. Al final, al estar solas, la posibilidad de elegir está en ellas; eso sí, mediada por prescripciones morales de la buena y la mala conducta. Mientras que Diana afirma que “a veces” les hacía caso a sus padres, Ana muestra una conducta más transgresora: “las curiosidades a mí me ganaban”. Salir con los amigos y amigas, acudir a fiestas, tomar alcohol e incursionar en el amor, aparecen como elementos a la disposición de las jóvenes en la ciudad, a diferencia de la comunidad en donde esto no se les permitiría tener.

Mi tía la que es maestra es mi vecina, pues igual me estaba animando para que sí, para que siguiera estudiando igual, ajá, porque igual ella no se ha casado, ella no se ha casado y la verdad sigue disfrutando de la vida, de su trabajo pues como gana pues, sale a pasear y todo eso. Igual me está animando para que le eche ganas (Gloria, 22 años, estudiante, soltera, El Bosque).

No obstante, dentro del discurso de las entrevistadas, es evidente que el contraste entre las jóvenes que no cumplen con las expectativas paternas y ellas. Los relatos de Gloria y Reina ilustran esta situación:

Pues (mis papás me dijeron) que le echara ganas, que no hiciera igual lo que pasó con mis hermanas porque igual ellas se salieron a la mitad, lo dejaron. Me dijeron que lo pensara bien, bueno antes de que estudiara, de que me inscribiera en mi escuela, pues me dijeron mis papás que lo pensara bien, no vaya a hacer lo mismo que mis hermanas porque de vicio voy a gastar, ajá, eso fue lo que me dijeron. Y pues ya cuando me trajeron mis cosas, me dijo mi papá que le echara ganas, que me portara bien jajaja y pues ya, me dejó mis cosas y se fue (Gloria, 22 años, estudiante, soltera, El Bosque).

Mis hermanas mayores casi nadie de ellas estudió. Solo una fue a la universidad, pero no la terminó por casarse y por eso mis papás creían que yo iba a hacer lo mismo y tal vez por eso no me apoyaban mucho (Reina, 27 años, licenciatura, soltera, Zinacantán).

Ellas, las que no concluyeron sus estudios por alguno de los motivos descritos anteriormente, se vuelven un ejemplo de lo que no se debe hacer. Sin embargo, esta es una situación contradictoria pues en el caso de las participantes pues como se expondrá más adelante, ante situaciones de embarazo se actúa de forma diferente dependiendo del contexto del embarazo y también del grado de la escolaridad formal en el que suceda dicho evento. Como se puede ver, existen imágenes que pesan sobre las mujeres que deciden estudiar, 'las que desertan' por embarazos o porque quieren juntarse, y 'las que terminan los estudios' en un contexto de restricciones y desigualdades. Al solicitar una decisión bien pensada, los padres invocan a la razón y al intelecto para no hacer lo mismo que sus hermanas; por lo que se puede pensar que el casarse o juntarse se refiere entonces a la pasión, donde la emoción altera las posibilidades cognitivas y no pueden actuar pensando bien, sino que más bien se dejan llevar por un impulso sexual.

De igual manera Reina presenta un escenario en el cual, si las muchachas salen a estudiar y en el proceso se casan, la consecuencia es que las demás integrantes mujeres de la familia pierden el derecho a ser apoyadas. Este hallazgo es relevante pues el ejemplo de las hermanas funge como una pedagogía que enseña al 'público' los peligros¹⁵ de no concluir los estudios por juntarse o casarse, ya que además se piensa que se va a hacer lo mismo, como una especie de contagio del deseo y la actividad sexual por el hecho de ser mujeres y salir de la comunidad. Se espera, en gran medida que lo que conlleva la educación las aleje del ámbito de la intimidad¹⁶, por medio de la razón, el "pensar bien" y del acto de "portarse bien" para cuidar la inversión económica y simbólica del tiempo, el esfuerzo familiar e individual. Ante la sospecha o confirmación de noviazgos, los padres advierten nuevamente de los riesgos pues asocian la emoción con los errores (Reartes 2011).

De acuerdo con Amuchástegui (2001), la sexualidad se ha construido y considerado como una amenaza contra la racionalidad y las mujeres han sido asociadas con la tentación del cuerpo y lo sexual. Paradójicamente, las mujeres tsotsiles, tseltales y choles que van a las universidades están compelidas a continuar desarrollando sus capacidades intelectuales al mismo tiempo que deben soterrar sus impulsos sexuales. Al parecer, las expectativas paternas sobre la elección del futuro marido recaen sobre una decisión racional que no sea fruto del impulso pasional. De otra manera, los padres depositan "el problema" en las jóvenes, por lo que, ante las realidades de los

¹⁵ Freyermuth y Arguello (2010) documentan que los embarazos de las jóvenes suceden en situaciones de poca o nula información sobre su cuerpo y su sexualidad, seducción, estupro o violación, las engañan con que se casarán con ellas. En el proceso de hacer público el embarazo, se dan encubrimientos, matrimonios forzados, denuncias de los padres de la joven ante autoridades locales por involucrarse con hombres (si son casados), excluirlas física y simbólicamente de la casa. "Un embarazo fuera del matrimonio no solo representa una pérdida al frustrarse una negociación matrimonial, sino una carga adicional para la familia que deberá alimentar al producto del embarazo" (Freyermuth y Arguello 2010: 194).

¹⁶ Esta situación fue recurrente durante las entrevistas en el trabajo de campo. "La entrevistada pasó media hora hablando de que no había terminado su tesis de licenciatura por bajones emocionales causados por problemas de pareja. Al pedirle permiso para grabar lo que estaba diciendo, se negó argumentando 'esto es personal y lo otro es la entrevista', haciendo una separación discursiva entre el ámbito íntimo y el de la educación, aunque finalmente narró ambas situaciones" (Diario de campo 28 de abril 2018).

matrimonios violentos, las posibilidades de defenderse o de ser defendidas disminuyen drásticamente.

Aparece también la presión social que tiene el ideal de ser mujer sobre las entrevistadas. Si bien la soltería es una condición deseable para el estudio, ésta no debe ser una situación permanente. Las entrevistadas que ya han concluido sus estudios y que han pensado en la posibilidad de seguir estudiando un posgrado o que ya lo realizaron, se enfrentan continuamente a situaciones donde se les presiona constantemente con el tema del matrimonio. En el caso de Reina, por ejemplo, aun cuando ya terminó la universidad y ya se tituló, siempre que va a Zinacantán las señoras la reciben con chistes sobre ser solterona. Eso quiere decir que, una vez concluida la educación, es necesario continuar con el ideal de ser mujer. O por ejemplo Sandra, que al haber concluido sus estudios de posgrado y haberse empleado en diferentes trabajos, por su edad, ya se le “está antojando ser mamá”. Esto permite pensar que el estudio formal para las mujeres, dentro de las comunidades indígenas, como para mujeres de otros contextos, sigue siendo incompatible con el deber ser hegemónico. Estos contextos tienen mandatos y exigencias contradictorias mediadas por la cultura y sus transformaciones, teniendo repercusiones a nivel subjetivo¹⁷.

Estrategias para alargar el derecho y sus beneficios

Las experiencias que narran estas mujeres jóvenes muestran que adoptan ciertas posturas de apropiación o resistencia a la norma imperativa del matrimonio. Todas las jóvenes entrevistadas que actualmente están estudiando se encuentran solteras, pero no necesariamente sin novio. Aunque esto podría parecer un acatamiento a la norma, da la impresión de que realizan ejercicios prerreflexivos (Butler 1982) para la adaptación a la norma hegemónica de género.

Existen estrategias individuales y familiares, así como en la comunidad y en la ciudad. Mientras puedan disimular mediante el arreglo corporal que ‘ya son muchachas’, es

¹⁷ En su texto “disputa social, disputa subjetiva...”, Amuchástegui, Flores y Aldaz (2015), discuten de qué manera los discursos sociales tienen correlatos en la subjetividad de las personas generando una serie de polifonías, donde se citan las voces, otorgándoles mayor o menor autoridad para definir su experiencia.

decir, que ya tienen la edad para casarse, optan por 1) continuar con una imagen más infantil, arreglando su cabello con dos trenzas o ensuciándose la cara con tierra; 2) no bañándose para no ser consideradas atractivas. En cuanto a una estrategia familiar, está el caso de Zenaida y Petra cuya madre obligó al padre a anunciar que sus hijas no se daban a los varones de la comunidad.

Todavía no, no lo he pensado, pues a ver si algún día, pero ahorita no, quiero echarle ganas al estudio, terminarlo porque ya hice un esfuerzo ¿no? de estar trabajando y estar pagando mi universidad yo sola, y sí cuesta y para que lo deje pues no, y por eso igual ahorita igual no tengo novio, tengo pretendientes, pero no porque igual pues me da miedo jaja de que pase igual como mis hermanas y dejar la universidad y pues ahorita ando soltera (Gloria, 22 años, estudiante, soltera, El Bosque)

Ahorita no... porque no me lo permite mi papá, no escondido, ¡ay tengo miedo! Tengo miedo esconderme es que tengo muchas tías pue acá y qué tal me ven abrazándome o todo eso mis tías van a chismosear en mi casa y me van a regañar, jajaja, por eso mejor no... (Ester, 19 años, estudiante, soltera, Huixtán)

El miedo es una emoción que funciona como un mecanismo para regular la conducta sexo-afectiva de las jóvenes. Por un lado, se enuncia una decisión personal de terminar por haber hecho un esfuerzo económico, moral e intelectual por sí sola; mientras por otro lado, se señala que la vigilancia sobre su conducta es muy fuerte. Aún sin estar presente la vigilancia paterna, las tías pueden informar, por medio de chismes, las directrices de la conducta sexo-afectiva, cuestión que puede generar un gran perjuicio y conflicto entre los padres y las hijas. El siguiente relato de Otilia, muestra un caso contrario, la vigilancia que el padre ejercía sobre ella y sus hermanos.

Me daba coraje, me molestaba que me vigilara ¿no? Pero él, tanto para varones como para nosotras, nos llegaba a ver a la escuela donde estudiábamos, no nos decía cuándo ni a qué horas, pero cuando yo venía a ver mi papá ya había salido de la dirección o ya había salido de controles escolares, viendo cómo estábamos de promedio, si llegábamos a clases si no llegábamos a clases y ahí parado ¿no? Pero eso era para ambos, no sólo para nosotras las mujeres. Y cuidado que nos viera con un chico porque era como la definitiva para que dejaras de estudiar, que igual y no lo hacía, pero era una manera de controlarnos ¿no? de meternos miedo porque pues igual era un gasto invertido, un dinero

invertido y que lo dejaras en la nada, pues casi casi una pérdida ¿no? Por eso es que él nos tenía así checados. Y entonces yo termino la prepa y lo mismo “a ver hija ¿qué quieres hacer?”, “no, que yo quiero seguir estudiando”, “¿ya lo pensaste bien? Porque el día que me traigas un nieto o que ya andes con alguien, mira bien esa viga, ahí te voy a colgar”. Y yo decía “mmm ¿será capaz?” pero te lo decía de una forma prepotente que sí te asustaba (Otilia, 39 años, licenciatura, soltera, Oxchuc).

Si bien este es el único caso que presenta amenazas tan explícitas, Bellato y Miranda (2016) consideran que entre la amenaza y el acto feminicida, hay una delgada línea. El padre se vuelve vigilante del orden de género, en su movilidad y su acceso a la educación, pero va más allá con el control de la sexualidad de las mujeres.

Bueno es lo que decía, es la idea que traían también mis hermanas y mi papá, porque era como tenerle miedo a mi papá de regañarnos si teníamos novio, nos iba a regañar. Sí me o se me acercaban los chavos y me decían ¿salimos a tomar algo? “no, no quiero”. Yo creo que hasta el último semestre es que salí con un muchacho...

Ariadna: ¿pero no te gustaban los muchachos?

Petra: ¡ah sí! De lejitos nada más, no nos hablábamos, sí, así era. En cambio, sí tuve una compañera que era muy noviera, hasta en el salón, hasta en la calle tuvo muchos novios, pero nunca era como de guardarnos, voy a guardar. Era, es... De no meterme con los muchachos, de no acercarme a ellos, no sé, era así la costumbre jajaja sí, porque nos regañaban. Recuerdo que a una de mis hermanas la vieron con un compañero de la escuela y la regañaron muy feo, creo que por eso también se me quedó de no hacer... en la escuela sí, podíamos ir a la biblioteca, a caminar, así con mis compañeros, pero ya fuera de ahí, de la escuela ya no, era de, bueno tú por allá y yo por acá, me voy jajaja (Petra, 35 años, licenciatura, juntada con hijos, Huixtán)

Lo que muestra el relato de Petra es que el deseo existe, sí le gustan los muchachos, pero hay lugares y distancias que mantener. A pesar de que la escuela se construye como un lugar neutral y des-sexualizado, existen las “novieras” que “hasta en el salón” tuvo novios. Se le atribuye la posibilidad de la sexualización a la compañera y a sus conductas, por lo que la estrategia es “guardarse” para no ser considerada una “noviera”. Guardar el deseo, guardar la distancia y, saliendo de la escuela, cada quién

por su camino. Por otro lado, también se opta por no socializar que se tiene novio, tenerlo escondido; o tener una pareja en línea donde se socializa mediante pláticas por el Facebook, mientras se espera que alguien “real” aparezca. La condición de realidad está mediada por su virtualidad, mientras no tenga apariencia física, se percibe que la norma no se transgrede. Esto puede tener repercusiones graves al volverse vulnerables a la trata de personas a través del internet.

Sí fue una pareja digamos, la primera pareja fue en línea, jajaja, entonces fue más así como de pláticas por el Facebook y así, digamos que fue una pareja porque en ese momento casi no... no tenía digamos como... mmm... o sea nadie me llamaba la atención para pareja, entonces prefería despertarme de mi soledad, de las veces que salía con mis amigas y estar con ellas y con mi familia, entonces casi no me concentraba tanto en tener una... jeje (Noemí, 24 años, licenciatura, soltera, Oxchuc).

En el discurso de Noemí, salir con amigas o estar con la familia son mecanismos distractores de la soledad. Es curioso el uso de los términos “despertarse” y “concentrarse”. Haciendo un cambio de términos, al parecer las mujeres deben estar concentradas en mantener la soledad y no en “despertarse” con parejas o novios. La vigilancia de las tías o el miedo de las jóvenes muestran que existen dominios geográficos y psicológicos en donde las normas que relacionan la sexualidad, el género y el matrimonio hacen injerencia en estas mujeres.

Otra de las estrategias de algunas de las entrevistadas consiste en retrasar el momento de casarse, juntarse y/o tener hijos a edades avanzadas para la comunidad, de manera que puedan alargar el derecho a la educación y las ventajas que conlleva. Tania Cruz (2010) señala que esto es, más bien, resultado del proceso de ladinización y los cambios en las dinámicas reproductivas de las jóvenes, en tanto que la condición universitaria les permite tener procesos de autonomía e individuación, así como apropiarse de un modelo juvenil urbano (Evangelista 2010; Gómez López 2014).

El ideal de ser mujer y las transgresiones

El último trabajo que hice es un documental autobiográfico donde involucro a mi mamá, a mi abuelo, porque vine a hacer toda una revolución de decir bueno, yo estaba tranquila, está bien, seguí los patrones. Sí estudié la prepa, sí estudié la universidad y todo bien, ya

me enamoré y bueno pues me voy a juntar con mi pareja y tener una hija y como que todo iba bien ¿no? Pero ya cuando decido estudiar la maestría pues ya viene como toda la, la, la sanción social familiar de “oye ¿qué te pasa? Ya estás en pareja, ya tienes una hija, ya tienes una familia, ¿cómo te atreves a pensar que vas a seguir estudiando?”. Y tanto de parte de mi familia pequeña, de mi pareja, como de mis papás. “No, tú eres una mujer y tú tienes que quedarte a cuidar a tu hija, tu esposo” como con esta idea de que el hombre puede desarrollarse profesionalmente, el hombre tiene tooodas las facilidades y posibilidades, pero la mujer, pues la mujer tiene que cuidar que el hombre tenga el tiempo para estudiar y para desarrollarse profesionalmente (...) mi mamá era “oye ¿qué te pasa?, ¿cómo te vas a ir? ¿Y tu hija, tu esposo?, tu eres una mala mujer, ¿cómo lo vas a dejar si es un buen hombre?, no tiene vicios, ¡ni siquiera te pega!” ¿no? O sea, yo creo que eso fue lo más fuerte, ¡ni siquiera te pega!, porque claro, asociamos la violencia con la violencia física nada más ¿no? pero no sabemos que detrás hay una violencia psicológica, una violencia emocional muy fuerte. Dices bueno, ¿por qué yo no puedo hacerlo? Y ya fue como tomar esa decisión de está bien, puedo vivir sin marido (...) tener a la familia en contra porque socialmente está mal visto ¿no? O sea “cómo vas a dejar a tu hija, cómo vas a dejar a tu esposo por irte a estudiar (Sebastiana, 35 años, maestría, madre, Chenalhó).

Sebastiana recurre a una metáfora para hablar de su experiencia ‘transgresora’ al intentar conjugar estos factores “vine a hacer toda una revolución”. Cuando la madre muestra su incredulidad porque la joven esté dispuesta a irse a estudiar al extranjero por haber obtenido una beca de la Fundación Ford, aunque eso signifique perder a la familia, destaca una situación que a Sebastiana le parece sumamente injusta, calificar al varón de buen hombre por no ejercer violencia física contra ella. Este sentimiento injusto le proporciona el valor para tomar la decisión de irse a estudiar la maestría y las fuerzas para “poder vivir sin marido”. Socialmente está “mal visto” que una mujer decida romper con el precepto para poder seguir estudiando. En este caso, dejaría de ser una mujer juntada y con hijos, para convertirse en una madre soltera con repercusiones sociales muy fuertes para ellas.

Ser madres solteras pesa mucho en la comunidad; mi papá recuerdo que hablaba muy mal de mis hermanas “¿cómo no van a tener marido? ¿Y sus hijos, quién se los va a

mantener?” Pues tampoco los mantenía, mi papá tampoco mantenía los hijos de mi hermana ¡pero bueno! su ego de macho (Zenaida, 29 años, licenciatura, soltera, Huixtán)

Según el dicho de Zenaida, el ser madre soltera pesa mucho en la comunidad. La costumbre dicta que el papel de proveedor está depositado únicamente en los maridos, pero también pesa en el “ego” de los padres varones. Para su padre, está claro que no es cualquier hombre el responsable de mantener a los hijos, sino que debe ser el marido. El que sus hijas se hayan convertido en madres solteras le resulta una especie de ofensa que le permite hablar “mal” de ellas, pero también deslindarse de cualquier responsabilidad económica para con sus nietos. Pero, al utilizar Zenaida el término “macho”, hace alusión a que la ofensa no es directamente al padre, sino a un sistema de organización social. Se infiere que hay una imposibilidad simbólica para las mujeres de llevar a cabo esa función a pesar de que en la realidad lo hagan. Azucena nos da pistas para entender esta situación:

¿Cómo lo veo? pues somos objetos sexuales. O sea, una mamá, una mujer, por eso es otro, otra situación que muchas mujeres se niegan a que sus esposos las dejen o que se aferren sabiendo que están siendo maltratadas, siguen con ellos ¿por qué? Porque cuando se separan, automáticamente los hombres, la misma comunidad, las empiezan a tachar como putas; entonces, hombre que te habla, hombre que sólo quiere sexo contigo. Y ya dentro de eso, nosotras como mamás, ya nos ven como la “quitamarido”; o sea hombre que nos ven platicando, ya ¿no? entonces las mujeres, o sea, son cosas que dices “nada que ver” ¿no? entonces empezar a trabajar eso, luego con otras amigas, con otras chicas, porque dentro de mí, de las conocidas que tuve o de con las que crecí, dos de ellas se mataron (...) por esta cuestión ¿no? Porque llegan a un tope que ¡no manchen!, ¡Ya! O sea, la misma sociedad fue el actor intelectual de que estas chicas se suicidaran, por la presión social de decir “¡ya basta! ¡No lo soy!” (Azucena, 25 años, estudiante, madre, Tenejapa).

La narrativa de Azucena refleja una tensión problemática y dicotómica entre las mujeres y que, además, se construyen tipos particulares de vínculos con los varones. “Las quitamaridos”, nombradas así por otras mujeres, son aquellas mujeres que por tener experiencia sexual se vuelven deseables para sostener relaciones sexuales con ellas, más no para establecer una relación estable. Azucena considera que este peso es tan

fuerte que se convierte en el “autor intelectual” del suicidio de algunas chicas, ante la imposibilidad de que la gente de la comunidad las mire de otra manera.

Esto se relaciona de forma contradictoria con el estudio de las mujeres, porque aunque ellas se hayan embarazado o juntado con un varón durante sus estudios profesionales, se construye la idea de que las madres solteras pueden volver a estudiar siempre y cuando su esfuerzo y desarrollo profesional esté dedicado, no a una satisfacción personal, sino al bienestar de sus hijas e hijos. Imelda ilustra esta situación.

Cuando yo tuve a mi hijita ya no quería seguir estudiando, entonces, este, una de mis tías me motivó a seguir estudiando. Descansé creo que un año para seguir estudiando una carrera. Mi tía me dijo que era importante seguir estudiando para tener una mejor vida, bueno, no tan mejor, pero sí un poco más fácil. Entonces eso fue lo que me motivó y también mi hijita, que ya tenía una niña de por medio (...) no pude revisar otras universidades ni otras carreras porque pues ya no, porque era mi única opción y como ahí me decían que había becas, que ayudaban a madres, a madres solteras. En un tiempo me dejé con mi esposo pues y ya fue que decidí seguir estudiando (Imelda, 27 años, licenciatura, madre, Tenejapa).

El tener hijas se convierte en un motor que a ellas las impulsa. De esta manera, sus discursos denotan un sentido de apropiación que está sustentado en que sus hijas tengan una vida “más fácil” o para “darle la vida que se merece”. Nuevamente se muestran indicios de apropiación intergeneracional, pero ahora de ellas para con sus hijas. No todas las mujeres que se convierten en madres solteras siguen estudiando. En el caso de las participantes se actúa de forma diferente dependiendo del contexto del embarazo y del grado de escolaridad que tengan. Por ejemplo, Azucena, que se embarazó en la prepa y pudo continuar, actualmente afirma que la obligaron a casarse, “fue un matrimonio forzado” y que mientras viviera con su marido en la casa paterna a ella “no le faltaría nada”, al separarse, ella se autodenomina “madre autónoma”. O el caso de Úrsula que, al estar embarazada y tener miedo de decirle a su papá, opta por casarse primero y después decirle que está embarazada como un subterfugio para evitar el conflicto con su padre.

Fue todo como muy rápido porque seguía yo estudiando, luego me embaracé, tuve a mi hijo y me tuve que juntar con mi esposo ahorita digamos, este, pues ya estaba yo embarazada. Entonces, pues le agradezco a Dios que no impidió a que yo terminara la carrera, pero por lo mismo que digo que he tenido ese apoyo de mi pareja, de mi papá de alguna forma, aunque se molestó cuando se enteró que estaba yo embarazada pero aun así me siguió, ya no me siguió apoyando económicamente, pero sí nunca me rechazó en que pues yo llegara a la casa. Sí porque pues se supone que sólo éramos novios, pues con mi pareja y hasta nosotros, hasta yo ni sabía pues, no tenía yo conocimiento de cómo era o como se iba a sentir cuando estás embarazada, sólo era que me sentía mal del estómago ¿no? (...) en ese momento pues yo lo único que pensé “¿qué vamos a hacer?, ¡pues juntarnos!, ¿no? Y pasando dos, tres meses, ya fue que le dije a mi papá que estaba yo embarazada, ¡eso sí me acuerdo! Sí me acuerdo hasta el rostro de mi papá, ¡no me pegó! Pero sí me acuerdo qué se molestó bastante “¿y ahora?, ¿y tus estudios?” así me empezó a decir. “Pues voy a seguir” porque pues el papá de mi hijo me dijo “no por el hecho de que estés embarazada vas a dejar de estudiar. Yo voy a trabajar y tú vas a seguir estudiando” (Úrsula, 25 años, licenciatura, juntada con hijos, Huixtán).

En este fragmento se puede ver que la exigencia sobre el control de la sexualidad no va acompañada de información oportuna, hay un silencio en torno al cuerpo y sus procesos (Bonfil 2002; Reartes 2011). Se destaca la importancia que los familiares o parejas de estas mujeres atribuyen al estudio como una forma de movilidad social, a redes familiares que pueden hacerse cargo de los hijos mientras ellas estudian, a las políticas dedicadas a apoyar a las madres solteras por medio de becas y también a una disposición personal de enfrentarse al estudio una vez siendo madres sin el apoyo o la limitación del marido. De alguna manera, las circunstancias las “obligan” a elegir.

Derecho reactivo y promesa de cambio. El componente pragmático de la educación

En general, la educación tiene componentes pragmáticos, es decir sirve para algo o tiene la cualidad de ser útil. En este contexto se le atribuyen dos muy específicos: a) generar cambios sustanciales tanto en la situación económica y como en la familiar, y b) la posibilidad de defenderse ante abusos. Las mujeres se dan cuenta de que están asistiendo a la escuela en momentos de cambio y transformación tanto social como de

la mentalidad de los padres a partir de mirar, a través del ejemplo de otros, que la educación “sí deja”.

Según me contaban mis papás que no, que antes sí no les daban permiso de salir, así me contaban que no, que ya muchos han salido a estudiar, muchos y pues sí, yo creo que son los ejemplos, que miran de qué estudiar sí deja (Diana, 22 años, estudiante, soltera, Tumbalá)

El relato de Francisca muestra cambios generacionales y considera que hay épocas agradables y no tan agradables. Lo no agradable hace referencia al alcoholismo del padre y al nivel de machismo en “esa generación”.

Mi hermana mayor, la primera, desafortunadamente nació en una época no tan, no tan agradable, ¿por qué? Porque mi papa tomaba mucho en la generación que ella nació, no era como la de ahora, existía el machismo, el doble o el triple de lo que es ahorita, entonces como que fue lo que la estancó porque precisamente mi papá o la mayoría de los papás en ese momento decían ¿para qué sale una mujer a estudiar?, si sale una mujer es únicamente para conseguir marido, ¿no? Entonces como que mi papá (decía) “en vez de que salgas a buscar marido, ponte a tejer aquí en la casa”, cosa que yo no entiendo, ¿no? Si vas a encontrar marido lo vas a encontrar hasta en tu casa jajajaja. Pero, pues a raíz de, bueno prácticamente la que rompió este, la que le valió y la que se echó todo encima fue mi segunda hermana y mi otro hermano, fueron los dos que dijeron “yo si voy a salir a estudiar confíes en mí o no confíes en mí y yo me voy”, ¿no? Y fue allí donde mi papá cambió, porque si vio los resultados de mis hermanos que sí pudieron terminar la primaria..., bueno mi hermana mayor también pudo terminar la primaria, donde si estaba en contra era de la secundaria, como estaban en la etapa de la adolescencia en ese momento donde todos echaban novio y como que todos te dicen “ah pus tú también vas a ser así”, ¿no? Y entonces como queriendo comparar a las personas y fue allí cuando mis hermanos rompieron esa barrera y prácticamente a mí no me costó porque yo era la cuarta, pero si a mis hermanas sí, si les costó... (Francisca, 27 años, licenciatura, juntada, Zinacantán)

La posibilidad de asistir a la escuela comienza por la mentalidad de los padres, pero, al parecer, también de la disposición de algunas mujeres a romper normas y preceptos. A partir del “rompimiento de barreras” de generaciones anteriores, ella reconoce que sus

“costos” disminuyeron sustancialmente -tal como lo constata Elsa Guevara (2010) en su estudio sobre la incorporación masiva de las mujeres a la UNAM. Ante la pregunta de los padres sobre ¿para qué les servirá a ellos y a sus hijos e hijas el seguir estudiando?, se puede responder que dos cuestiones: por un lado, desvincularse de la noción de analfabetismo, pero también poder defenderse.

Era un poquito diferente también su mentalidad también creo porque si, muchas no, muchas niñas no las mandaban a la escuela, pero mi papá decía “vayan a la escuela para que igual, para que algún día no estén así tan, así tan analfabetos ¿no? o que no puedan leer una palabra -algo así- pues al menos se van a defender si pueden. Mi tío pues nunca mandó a la escuela a mis primos, decía que la escuela no servía y que era pura pérdida de tiempo. Y ya cuando llego a mi casa ahorita, pues como igual cada vez que visito a mi mamá pues le llevo su comida, le llevo su torta y unas cosas que le gustan. A veces llega mi tía y me dice “yo creo que tu tío estaba muy mal cuando no mandó a la escuela a mis hijos, porque veo que la escuela es bonito, ya tienes un trabajito, pues sí sirve la escuela” (Verónica 28 años, estudiante, soltera, Chalchihuitán).

Se impulsa a las jóvenes a tener trabajos estables para mejorar su condición de vida y mejorar su posición al interior de la familia. En los relatos de las mujeres, la educación se construye como una oportunidad que sirve para cambiar (mejorar) situaciones económicas y sociales. Tal parece que se sigue depositando en la educación las posibilidades de movilidad social.

La mujer es una mala inversión. O sea eso sí es cierto, que así se ve todavía, no en todos los casos porque ya con mayor frecuencia creo que hay posibilidad, o sea como que hay una posibilidad más, este, mmm, más viva de que las mujeres salgan a estudiar (...) más bien la idea de mis papás de que nosotros estudiáramos era por si nuestros esposos nos devolvían ¿no? que si no funcionaba “ah pues bueno, devolvemos a su hija porque no funcionó” jajaja, era un poco con esa mentalidad. Pero bueno, pues ya teniendo un estudio pues ya no va a ser tan complicado que se queden solas. Cómo le van a hacer con sus hijos, con sus hijas, más o menos con esa idea; o sea no había una idea de vamos a mandarlas a estudiar para que sean mujeres empoderadas o que, este, se realicen profesionalmente. Más bien era como una posibilidad para, por si el marido nos dejaba ¿no? O sea, si el marido te deja, al menos ya tienes una carrera, ya te puedes sostener y puedes mantener a tus hijos y a tus hijas sola. Entonces como con esa

mentalidad, como asegurando, tú te vas a casar, pero por si no funciona, pues ya tienes una carrera (Sebastiana, 35 años, maestría, madre, Chenalhó).

Como Sebastiana señala, la educación se ha construido de tal manera que no beneficie a las mujeres en su desarrollo profesional en sí mismo, más bien, que abone al bienestar familiar y como una forma alterna de cumplir la norma. Se espera y se asegura que se casen, de esta manera, sus posibilidades de “defenderse” se ubican exclusivamente como un mecanismo reactivo ante matrimonios fallidos, pues así no les será “complicado” a las mujeres fungir un rol de proveedoras siempre y cuando sea para el bienestar de sus hijos. Es decir, que los padres esperan que con la educación formal que se les brinda a las mujeres, ellas puedan tomar una decisión razonada sobre su matrimonio y que la persona que elijan sea un buen marido y que cumpla su rol de proveedor.

De acuerdo con Castañeda-Rentería y Contreras (2015) el ejercicio de la maternidad ya no se reduce a cuidados corporales y afectivos, sino también psicológicos, sociales e intelectuales, pues con base en la maternidad, se ha justificado y armado una estructura de desigualdad en todas las dimensiones de la vida cotidiana, además de ser el principal canal donde se ejerce control y la dominación de la estructura patriarcal sobre ellas.

Como se puede ver en este fragmento, la educación para las comunidades indígenas se ha construido como una posibilidad “más viva” para mejorar sus condiciones de vida y de su familia, siempre y cuando no se rompa la norma de género con las prácticas sociales. Para ello se elaboran una serie de mecanismos simbólicos que vigilan que la incorporación del elemento educativo se cumpla a cabalidad: cumplir con la reproducción biológica, social y cultural de las comunidades. El derecho a la educación aparece entonces como un elemento reactivo, una forma de darle solución a los matrimonios fallidos, pero también sirve para darle valor y reconocimiento social a las madres solteras dentro de las comunidades. Esto a todas luces es un subterfugio. De esta manera, la posibilidad identitaria de “madre autónoma” se contrapone con la de “mujer autónoma”. Se les brinda libertad, pero no tanta.

III. Construcción de una posibilidad: deseos, ámbitos, ideales y transformaciones

Seguir estudiando: deseo que se construye

Ante la pregunta sobre cuándo surgió el deseo de estudiar, la construcción de la narrativa de las mujeres entrevistadas sugiere que este deseo no surge espontáneamente, sino que se construye de forma relacional y con el tiempo. Para algunas de las entrevistadas, la educación básica se vivió como forzada u obligada¹⁸, en función del deseo o necesidad de los padres de que sus hijas estudien. A diferencia de su incorporación a la educación media superior o superior donde ellas perciben un proceso proveniente de una elección personal más que de una obligación parental. No obstante, en el caso de Lidia cuya trayectoria escolar fue exclusivamente en la ciudad, percibe que en la elección de su educación superior influyeron mucho sus hermanos.

Yo no quería estar ahí, pero me tuve que aguantar porque no, no había de otra, porque mi mamá dijo “no sí tienes que estudiar” y ya dije “bueno” y ya tuve que estudiar; pero fue así como forzado pues, al principio de eso, terminar la primaria, y todo eso, pues ya fue diferente, porque terminando la primaria, falleció mi papá y tuve que suspender dos años, no pude continuar mis estudios (Sandra, 35 años, maestría, soltera, Tila).

Mis papás me obligaron a estudiar aquí la secundaria, aquí en San Cristóbal la secundaria y por lo tanto la prepa (Reina, 27 años, licenciatura, soltera, Zinacantán).

Mis hermanos pues sí querían que a la fuerza estudiara porque me decían: “no pues mira a mamá, ella salió sola adelante y que tú no puedas, no; tienes que estudiar” siempre como viendo que no me perdiera, que yo me desviara (Lidia, 24 años, estudiante, soltera, Tenejapa)

¹⁸ Diversas autoras (Olivera 2000; Bonfil 2002; Garza 2002) han documentado cómo las niñas indígenas han sido obligadas con violencia a incorporarse a la educación básica por diversos motivos. En contextos de crisis económicas, se buscan estrategias de sobrevivencia mediante: 1) los programas asistencialistas (PROGRESA) y la paulatina dependencia al ingreso monetario, producto de procesos macroeconómicos; 2) expectativas de contribución al gasto familiar siempre que cuenten con habilidades básicas (leer, escribir, aritmética básica); 3) expectativas de movilidad social a través de la educación.

Cuando ya había yo terminado el COBACH ahí me animaron, antes no pensaba yo estudiar, como también tengo yo una amiga ahí y platicamos entre las dos que íbamos a ir a trabajar (...) también mi mamá que no quiere que vaya yo hasta allá...(Carmen, 25 años, estudiante, soltera, Salto de Agua)

Los relatos de Sandra, Lidia, Carmen y Reina sugieren que su incorporación inicial a la educación formal básica se vive como una imposición donde la decisión no es de ellas sino de otras personas, sus padres o madres e incluso sus hermanos. Conforme a su trayectoria educativa y de vida, ellas pueden identificar en qué momento surge su propio deseo. Sandra a continuación narra cómo y por qué surge su deseo, toma consciencia y se apropia de él:

Yo quería estudiar y sobre todo ser profesionista en sí. Nunca visualicé toda mi vida en la comunidad. Desde pequeña tenía una noción aparte de... Independientemente de que a mí me gustaba mucho el campo, me gustaba compartir con mi familia y todo, pero había algo que me impulsaba, que yo no deseaba quedarme en la comunidad... Yo siempre dije “no, yo no me voy a quedar para que mi papá me case con alguien, yo no quiero estar aquí, yo me voy a ir de aquí y yo quiero estudiar”. Porque la educación para nosotros, para las áreas de las comunidades, el que era profesor o profesora pues era una distinción y un prestigio. Entonces yo dije “yo no me quiero visualizar como todos, yo quiero ser diferente”, siempre aspiraba a algo más, que en algún momento de mi vida yo me iba a ir. Por eso en ese momento me interesó el estudio, porque en la primaria me la llevé así porque mi mamá casi casi me obligó a ir a la escuela, ella fue la que me inscribió, ella fue la que me llevó. Pero ya en la secundaria dije “no, yo sí quiero estudiar”, o sea ya le empecé a agarrar interés, entonces hacía el mejor esfuerzo, me dedicaba estudiar para que me fuera bien y así lo hice (Sandra, 35 años, maestría, soltera, Tila).

La historia de Sandra muestra que ella le “empieza a agarrar interés” al estudio cuando entra a la secundaria. Esto lo hace con la intención- y como estrategia- de no ser forzada a casarse con un hombre que no quiere. El desear un matrimonio en donde el hombre no sea violento y alcohólico sugiere la mayoría de ellos se configuran de esa manera. El “estudiar” le permitiría salir de la comunidad y “no estar aquí”, pues la presencia física en el lugar es indispensable para concretar un matrimonio. Además, muestra la asociación que se ha hecho de la educación con el “prestigio” y la

“distinción”. Su caso como en el de la gran mayoría de las entrevistadas, a excepción de Ana, se construye la idea de la educación como una vía para salir de un cautiverio un cautiverio¹⁹ (Lagarde 2005).

Las participantes ubican el deseo de estudiar en diferentes momentos de su vida. En algunos casos se sitúan en la escolaridad básica: secundaria o preparatoria.

Cuando estaba en la secundaria porque igual tengo una tía que es maestra, tengo un tío que es maestro, tengo primos que son ingenieros y pues desde ahí, desde la secundaria empecé con estos sueños de tener una carrera y terminé la prepa (Gloria, 22 años, estudiante, soltera, El Bosque).

Entonces viene la secundaria y no, o sea mis papás no me preguntaron ¿quieres estudiar o no?, era algo obligatorio la secundaria, hasta la prepa ¿no? Entonces hasta la prepa, “bueno ya si te quieres casar, cástate. Ya con qué sepas, ya te dimos educación y si no quieres estudiar la licenciatura pues ya mejor búscate un marido”. Pero sí, te digo, ya fue en la prepa donde dije bueno, pues voy a ver qué estudio... (Sebastiana, 35 años, maestría, madre, Chenalhó).

Cuando ya nació, así como que el deseo, así de seguir estudiando, fue cuando terminé la preparatoria, porque sí quería seguir estudiando, porque ya era como digamos la carrera que yo quería y así fue como, digamos que nació ese gusto... que ya lo tenía digamos desde años atrás pero quería continuar y hasta ahora yo, o sea, a mí me gustaría seguir estudiando (Noemí, 24 años, licenciatura, soltera, Oxchuc).

Desde cuando estaba yo... ¡en la prepa! voy a seguir estudiando dije, no me quiero quedar acá con mis papás, veo que mis papás trabajan en el campo, sufren, sufren dije yo, bueno, yo voy a seguir echando ganas, a ver dónde puedo para ayudar mis papás en el futuro, dije yo. Sí, así, por eso decidí estudiar (Ester, 19 años, estudiante, soltera, Huixtán)

Algunas también consideraron que su deseo “siempre” ha estado porque eso les “instruían” los papás, o porque no consideraron la posibilidad de “no estudiar”:

¹⁹ Marcela Lagarde (2005) define como cautiverio el mundo simbólico en donde las mujeres están cautivas y cautivadas. El cautiverio de “las madresposas” el destino, meta y realización de la mujer y la única vía de felicidad. La maternidad como cuidado de los hijos y de los otros evitando el trabajo que se pueda realizar fuera del hogar incluyendo la participación política. Según su análisis, la maternidad va acompañada del deseo de ser amada.

¿De estudiar? Siempre, tal vez porqué mis hermanas mayores eran como un ejemplo a seguir, porque ellas se superaron, eh, bueno como le digo son del magisterio y tal vez en ese tiempo también quería yo ser, seguir como ellas, hacer algo, como le decía de no casarse a temprana edad. Entonces mis hermanas también eran así que no se casaban tan rápido. Ya se casaron cuando ya tenían trabajo. Entonces era como un ejemplo a seguir tanto para mí, así también mis papás nos instruían a eso “tienes que ser como ellas, tienes que seguir como ellas (Petra, 35 años, licenciatura, juntada con hijos, Huixtán).

Pues yo creo que desde que terminé, o sea, terminando la prepa me vine a presentar examen. Creo que no hubo un momento que dije no, ya no voy a estudiar, a pesar de que estuve trabajando el año que no pasé el examen, pues ya busqué otra universidad para estudiar (Úrsula, 25 años, licenciatura, juntada con hijos, Huixtán).

En esta serie de fragmentos hay varios elementos a destacar. En primer lugar, se puede hacer una distinción entre estudiar y seguir estudiando como códigos analíticos. La primera correspondería a una posibilidad abstracta, una aspiración que se puede percibir como lejana o improbable de llevar a cabo; puede aparecer por la influencia de diferentes discursos, pero necesariamente implica una realización. La segunda, tendría que ver con la materialización o la apropiación de ese “sueño” de “seguir estudiando”; en ese momento la educación superior como proyecto de vida aparece como una opción viable; se dan cuenta que para realizarlo deben ponerle más interés y mayor esfuerzo. Y la tercera, para algunas, es un deseo que tiene que ser dicho en voz alta para ser aprobado. Berenice lo refiere así “yo les dije a mis papás que tenía yo ese deseo de seguir estudiando, ajá, y pues bueno -me dijo”.

Es posible ver que para la mayoría es fuente de motivación que integrantes de su familia, varones o mujeres, hayan estudiado alguna carrera o sean maestros pues se convierten en ejemplos, en figuras de prestigio y de distinción, como ya lo mencionaba Sandra, pero también quienes las orientarán para elegir la carrera y la universidad. Ester lo comenta: “tengo varias primas que han estudiado enfermería y ellas también me, les pregunto pues ¿cómo es eso!? Y ya ellas me empiezan a contar también, así y así se trabaja. Como que me gustó, dije yo quiero estudiar enfermería”. En este sentido,

el deseo de estudiar correspondería más bien a un deseo de trabajar de enfermera, en donde, para lograrlo, deberá estudiar enfermería.

Noemí, por su parte, elabora una metáfora sobre el surgimiento de su deseo seguir estudiando -“ya nació”- que es sumamente interesante de analizar. ¿Qué significa decir que el deseo nace? Puede referirse al comienzo de algún suceso inmaterial, un sentimiento. Si en el apartado anterior se hacía referencia a que hay una posibilidad “más viva”, ¿estaríamos apreciando el inicio de la “vida” de la posibilidad?, es decir, ¿se podría interpretar como un proceso de apropiación el afirmar que quieren “seguir estudiando”? Finalmente, el testimonio de Sebastiana muestra cómo la posibilidad se inaugura con una toma de decisión.

Por otro lado, es importante destacar que gran parte de las entrevistadas tuvo una activa participación dentro de la escolaridad básica. Su participación consistió en acudir a concursos de poesía, de literatura y de ortografía o tener buen promedio. Al ser alumnas destacadas, sus maestras y maestros las alentaron para continuar estudiando.

Las poesías, o sea, en tres días me las aprendía y me iba a concurso, así en tres días y me iba a concurso, entonces con eso me controlaba porque me enfocaba a estudiar, a hacer los ademanes y todo, pues eso (...) me decían “si tú te lo propones, puedes serlo. Tienes tooodas las posibilidades y la capacidad la tienes” (Azucena, 25 años, estudiante, madre, Tenejapa).

Empecé a salir ya a los concursos, a las convocatorias, me gustaba mucho el tema de ensayos, de literatura, cuestiones así. Siempre me gustaba participar (...) Me dejaron exenta y para mí era eso como un, como parte de, no sé, lo sentí como reconocimiento y de parte de mi mamá, pues le mandaron la carta de felicitación (...) ella sabía que era buena también en la escuela; ella siempre me decía “si eres buena estudiando pues continúa”. Yo le decía “pero es que no tengo dinero, me voy a poner a trabajar”. “Bueno si quieres trabajar, trabaja un tiempo pero, así como te veo, no considero que sea bueno que dejes de estudiar, eres buena estudiando entonces ¿porque no terminas de estudiar?” y dije “bueno” (Sandra, 35 años, maestría, soltera, Tila).

Este reconocimiento fortalece subjetiva y socialmente la idea de que las mujeres que estudian tienen habilidades y capacidades excepcionales, y, de igual manera, puede

percibirse que su acceso a la educación es producto únicamente de su esfuerzo individual. Sin tener en cuenta que el poder económico y el poder político, como condiciones que posibilitan el mismo, se distribuye de manera desigual (Garza 2002).

La toma de decisiones

En estos contextos, en donde lo cotidiano es que los varones tomen decisiones sobre la vida de las mujeres, los relatos sugieren que, para algunas de ellas, su asistencia a la escuela abre espacios considerables que favorecen la toma de decisiones individuales (Evangelista 1998; 2010). Estos procesos son favorecidos por ciertos factores, por ejemplo, el momento en que empezaron a estudiar en una zona urbana, -durante la secundaria, la preparatoria o la universidad-. La migración familiar o individual; cercanía geográfica de su localidad de origen con la zona urbana; su acercamiento a los imaginarios, símbolos y mensajes del consumo cultural hegemónico. Estos elementos diversifican y complejizan no solo las experiencias, sino también los procesos de apropiación y de negociación. Se suman los mecanismos de presión social, cultural y religioso de sus familias y los espacios donde viven por lo que, en medio de todo ello, las mujeres toman decisiones sorteando entre sus deseos y las normatividades, entre fronteras (Cumes 2007), entre la tradición y la transgresión (Flores Rius 2012).

En tal sentido, las mujeres prefieren tomar decisiones en conjunto, no individuales, por lo que ellas mismas promueven el diálogo o en su caso la negociación. Por un lado, para que su elección esté validada o aprobada por la familia. Y, por otro, debido a que los derechos consuetudinarios no se refieren directamente a los individuos, sino a la forma en que sus decisiones tienen repercusiones para la armonía de la comunidad (Monzón 2004; Raymundo 2016). Para algunas familias, el ingreso de sus hijas e hijos a la escolaridad formal puede significar la pérdida de identidad al abandonar sus trajes e idiomas; para otras, representa la pérdida de la pureza cultural.

El acceso de las y los jóvenes indígenas y rurales a la escuela tiende a ir modificando sus intereses y prioridades; esto les conlleva una crítica constante aduciendo que se dejan seducir por la moda del consumo aun cuando la escolarización ya no va asociada necesariamente al rechazo de los idiomas originarios o las vestimentas (Garza 2002;

Cumes 2007; Cruz-Salazar 2017). Sin embargo, el “temor por la pérdida” de formas de vida anteriores fomenta ideas como el de mejor que se queden en sus comunidades. De acuerdo con Cumes (2007: 177), pareciera que se les coarta su derecho a definir espacios, formas de usar su cuerpo y de elegir cómo vivir su identidad étnica para construirse como sujetas sociales, en función de la pugna entre lo moderno y lo tradicional.

En las narrativas de las mujeres que fueron entrevistadas para este estudio muestran que existen tres grandes posturas entre las madres y los padres ante la educación superior de sus hijas. Se les agrupa de la siguiente manera:

1. Los que están ‘mentalizados’ y apoyan abiertamente a las jóvenes a continuar sus estudios;
2. A los que hay que convencer mediante recursos persuasivos, pues ven impedimentos económicos o tienen prejuicios de género; y
3. Aquellos que se niegan rotundamente, que no consideran mandarlas a estudiar más allá de la educación básica y se los prohíben y, algunos más, que a la edad de 12 o 13 años les arreglan matrimonios.

En ocasiones, estas posturas son diferenciadas entre padre y madre, cuando sucede que la madre apoya abiertamente y el padre se muestra reacio, ellas también pueden ejercer presiones y negociaciones. Es posible observar que esta interacción de las jóvenes con los padres orienta en gran medida su experiencia en la educación superior.

Dentro del primer grupo, las negociaciones son más sutiles y se hace uso de la retórica pues se enfocan principalmente en la elección de la carrera o el lugar para estudiar. El apoyo se combina entre palabras de aliento, recursos en especie (alimentos, alimentación o techo) o mediante relaciones y en menor proporción recursos monetarios. Durante todo el proceso dan consejos y siguen más o menos de cerca su proceso educativo, mientras que las alientan a buscar recursos económicos a través de empleos de medio tiempo y becas en distintas organizaciones.

Para aquellas cuyos padres se ubican dentro del segundo grupo, los argumentos que les obstaculizaron el acceso a la educación superior versan en visiones desiguales de

género, en cuestiones económicas, o en ambas. Las jóvenes encuentran diversas formas de sortear estas objeciones, ya sea por medio de la persuasión “empezar a hablar muy bonito de la universidad” como Reina; hacer berrinche “yo le lloré a mi papá y mi mamá, pero por más que les rogué, no, no y no” como Micaela; o conseguir trabajo y ahorrar para tener el dinero necesario como en el caso de Verónica. En general, se trata de un proceso de convencimiento, donde pueden realizar uno o más recursos estratégicos.

No obstante, algunos de los padres no son susceptibles a la persuasión y cuando la situación se torna conflictiva, se opta por el enfrentamiento como método de resolución, como con Sebastiana, Micaela o Azucena. En estos casos, las mujeres refieren vivir procesos emocionales más duros y el apoyo moral proviene primordialmente de amistades y el uso o no del celular; en consecuencia, realizan mecanismos para sobrellevarlo, como mantenerse ocupadas todo el día o, como el caso de Micaela, su decisión de no tener celular para no tener cómo llamar a sus papás y evitar el afrontamiento. Finalmente, del mismo modo, pero a la inversa, las mujeres hablan de las estrategias persuasivas, de manipulación o coercitivas que sus madres, padres y hermanos/as ejercen con ellas para influir en sus decisiones.

En el siguiente testimonio se puede ver que el proceso de toma de decisiones de las mujeres sobre sus estudios no es lineal sino relacional, y que responde a diferentes factores como, por ejemplo, el interés personal, las capacidades intelectuales, la ausencia de infraestructura escolar media superior en las localidades, las influencias parentales, así como las diferentes opiniones con respecto a cuál es la mejor opción.

Yo no iba a estudiar mi prepa ahí en San Pedro Pedernal, iba yo a estudiar en Huixtán, en la cabecera porque cuando me gradué en la secundaria, no estaba todavía esa escuela, no había llegado (...) estuve dando vueltas con mi papá, viendo los papeles; vine a presentar examen en Huixtán para entrar en CECYTECH, lo pasé (...) Y mi papá, como había trabajado en la presidencia tres años tenía amigos, tenía conocidos y pues le dijo a un su amigo que si pudiera quedarme con ellos en su cuarto y dijo que sí, no hay ningún problema y pues ahí quedó: ya estaba mi cuarto, ya estaba todo, o sea que ya era un hecho que iba yo a venir. Y ya al final de cuenta faltaba como una semana, creo, para que iniciaran las clases en Huixtán (...) y mi papá me dijo “allá me dijeron que va a llegar una

escuela que se va a llamar COBACH, es buena escuela pues tú decides dónde vas a querer ir, si vas a quedarte acá a seguir estudiando porque aquí en San Pedro te conviene, ya te has acostumbrado a caminar diario, aquí no vas a pagar tu renta, tu comida está libre, pues tu pasaje igual, todo. -O sea que todo lo tengo en mi casa-. Si vas a estudiar en Huixtán, pues allá no sabemos cómo te van a tratar, si vas a querer viajar aquí en la casa cada semana o quincenal... entonces, decide -me dijo- te doy una semana para' que pienses". Y yo le dije "mejor me quedo acá, sé que aquí están ustedes y si voy allá no sé cómo me va a ir, mejor prefiero quedarme". Y pues ahí me quedé en San Pedro y mis papeles ya habían quedado en Huixtán (...) prácticamente se perdió el pasaje invertido, todo, en eso se perdió. Pero no dijo nada mi papá, al contrario, estuvo contento porque ahí me quedé con ellos otros tres años más, ya terminé y ya me vine para acá (a San Cristóbal). (Berenice, 22 años, estudiante, soltera, Huixtán)

En cuanto a la elección de qué carrera estudiar y en qué lugar se puede ver una pugna entre lo que los padres quieren que estudien, lo que ellas quisieran estudiar y la oferta educativa en San Cristóbal. Su socialización de género, su desarrollo educativo en las artes y humanidades, sus posibilidades económicas y la poca oferta educativa²⁰ se traducen en mayores dificultades para que las mujeres se incorporen al campo de las ciencias 'duras' (Guevara Ruiseñor 2012).

En general, las madres y los padres rurales desean que sus hijas estudien para ser maestras en las normales y que se integren al magisterio, o para ser abogadas, como lo muestra el testimonio de Sebastiana: "vete de maestra", "no, voy a estudiar comunicación", "no, ¿eso para qué? mejor de abogada para que sí ganes buen dinero". Se advierten las descalificaciones por optar por carreras en donde no encontrarán trabajo o no tendrán estabilidad laboral.

Algunas entrevistadas soñaron con estudiar medicina, diseño de modas, ingeniería, literatura, arquitectura, gastronomía, carreras diferentes a las que estudiaron; para la mayoría esto no fue posible. Las razones oscilaron entre la insuficiente información y orientación, la lejanía de las ciudades en donde sí se ofertan esas carreras, el gasto

²⁰ En San Cristóbal la oferta educativa se considera de la siguiente manera: se ofrecen más carreras de ciencias sociales, en menor proporción ciencias de la salud; muy contadas sobre ciencias y artes para el diseño, y nulas sobre la base de las ciencias básicas y biológicas. Este ya es un sesgo inicial.

excesivo en insumos y materiales. Finalmente, se opta por acudir a universidades en donde previamente hayan estudiado amistades o familiares.

Para todas irse a estudiar a otra ciudad que no fuera San Cristóbal representaba un gran reto al no contar con redes o contactos que las respaldaran y por la percepción de inseguridad y violencia que tienen de las ciudades grandes. Aunque Diana y Sandra lo intentaron, solo Micaela y Josefa lograron estudiar fuera de San Cristóbal.

Cuando salí de la prepa soñaba con estudiar diseño de modas. Eso quería, pero para eso tenía que irme a Tuxtla; estuve investigando, pero me pareció que no había escuelas públicas para estudiar esa carrera. Entonces, si me iba a una escuela privada era mucho dinero, pues se tenía que pagar mucho y mis papás obviamente no me iban a ayudar con eso, con el temor también de que, o sea: “para qué vamos a gastar tanto si después no lo vas a terminar” o así. Por eso nunca me apoyaron con esa idea. Y porque tenía que irme a Tuxtla y eso como que menos les gustaba porque bueno, en Sancriis mínimo estás cerca, pero en Tuxtla no... pues una ciudad más grande y ahí dicen que la delincuencia está peor y cosas así (Reina, 27 años, licenciatura, soltera, Zinacantán) .

Sólo pensé en San Cristóbal, como no muy sabía yo pue, cuando estoy allá en mi comunidad no sabía yo si hay escuelas en otras ciudades, solo en San Cristóbal (...) ¡nah! No nos decían... ¡ah sí! Un maestro nos dijo, cuando ya íbamos terminando la prepa, nos dijo que en Veracruz había ingeniería... pero no me interesó porque está bien lejos y ¿quién me va a apoyar? (Ester, 19 años, estudiante, soltera, Huixtán)

Al terminar la prepa quería estudiar según algo de Literatura, pero pues casi no salía porque, por términos económicos, entonces, en ese tiempo no era tan rápida la información y yo no me enteraba, no es como ahorita que ya en internet puedes ver las convocatorias, o sea, opciones. Entonces para mí era muy cerrado todo (Sandra, 35 años, maestría, soltera, Tila).

En general, las entrevistadas perciben que la falta de conocimiento limita su capacidad para tomar decisiones informadas sobre su educación. A pesar de que muchas alegaron no haber estudiado la carrera que querían, al inicio, esta situación se tornaba aceptable ante la posibilidad de no continuar estudiando. Afirmaron que, con el paso del tiempo, más la recepción de becas, la socialización y la dinámica universitaria, se

interesaron por su carrera y la disfrutaron, como en el caso de Francisca: “yo no quería estar ahí y todavía me ofrecen una beca, ¿no? (...) Y a partir de ahí me empecé a sentir muy bien, me empezó a interesar más la carrera”.

Si bien el derecho a la educación se construye como una oportunidad, los hallazgos muestran que las decisiones que las mujeres toman en torno a su educación se adaptan a las condiciones de posibilidad que el contexto les ofrece (Petchesky y Judd 2006). Esta cuestión, sin embargo, es ambigua. La problematización de las circunstancias bajo las cuales se da el proceso de toma de decisiones, expresan un conjunto de desigualdades y múltiples violencias que orillan a las mujeres a tomar ciertas decisiones en función de los factores antes descritos. Si la decisión de seguir estudiando se da en función de escapar del cautiverio madre-esposa y de entornos de pobreza, ¿en qué medida podría decirse que se está haciendo en una posición de libertad? ¿podría hablarse de condiciones de libertad plena? ¿O más bien se hablaría de toma de decisiones obligadas por las circunstancias?

La escuela, la casa o el trabajo: ámbitos excluyentes de posibilidad

Una vez abierto el espacio desde la escolarización para la toma de decisiones individuales, ellas deben decidir en cuál de los tres ámbitos disponibles se van a desarrollar: la casa, la escuela, o el trabajo remunerado. En el primer ámbito se concentran las expectativas sobre la formación de una familia propia, la maternidad y el cuidado de los otros. En el de la escuela, éstas tienden a posponerse, por lo que es interesante que en un plano discursivo estos ámbitos se construyan como excluyentes. No así con el trabajo remunerado.

La experiencia de acceder a la educación superior les implicó que, llegadas a cierta edad, regularmente al finalizar la secundaria o la preparatoria, sus progenitores les preguntaran si, a partir de ese momento, se dedicarían a “esperar marido”, se pondrían a trabajar fuera de la parcela o seguirían estudiando. Estar en la casa no implica necesariamente la formación de una nueva familia, sino estar a la espera de, mientras se colabora en la reproducción social de la familia de origen.

Esta forma de ejercicio de poder implica la convergencia de diferentes factores: la lucha por sobrevivir a contextos de pobreza y falta de recursos básicos las coloca en disposición de migrar para obtener ingresos para el sustento familiar. A su vez, la soltería y la cohabitación con sus padres las coloca en desventaja social frente a otros que ya tienen familia propia y trabajo. Según Benno de Keijzer y Gabriela Rodríguez (2007) en la adolescencia rural donde se intersecta lo biológico, lo social y económico, elementos como la escuela o el matrimonio sirven para marcar la etapa juvenil o su término mediante el matrimonio.

En tal sentido esta pregunta genera accesos y posibilidades diferenciales, particularmente en el ámbito rural puesto que adquieren responsabilidades del mundo adulto mediante el trabajo remunerado y el matrimonio: da acceso a la tierra, a la formación de carreras políticas o simplemente al dinero mediante el empleo remunerado dentro de la comunidad (Garza 2002; Domínguez Cuevas y Santiago Benítez 2014). Pareciera que durante este periodo de adolescencia rural solo pueden dedicarse a uno de los tres ámbitos mujer-madre-esposa, mujer-estudiante, mujer-trabajadora. Esto contrastaría con la imagen del rol moderno femenino de la súper-mujer o mujer moderna (Montesinos y Martínez 2002) o la mujer multidimensional en términos de Castells (2007 en Guevara Ruiseñor 2012) cuyas “habilidades” le permiten asumir responsabilidades laborales y al mismo tiempo cuidar a la familia. No obstante, educación y trabajo no serían excluyentes en tanto que es el común denominador de la mayoría de las entrevistadas mientras son/fueron estudiantes.

Pues sí, mi papá de cierta manera nos dio la libertad, pero también era muy estricto. Él era así como muy claro con las cosas y nos sentaba y nos decía “a ver, decidan -sobre todo como mujeres-, ¿vas a estudiar?, ¿o lo vas a dejar a medio camino por irte con alguien? Si lo que estás pensando es hacer una familia entonces mejor ni te muevas, mejor ni le busques, decide qué es lo que quieres porque pobre de ti si me dejas tirada la escuela ¿no?”. Entonces dijimos “no, seguiremos estudiando” (Otilia, 39 años, licenciatura, soltera, Oxchuc).

Ha sido para mí una gran oportunidad que me dieron mis papás, que no impidieron ni me cerraron el camino de decir “no, ya no vas a estudiar, o te vas a quedar a cuidar a tu mamá o ya sólo vas a esperar marido” como a muchas les prohíben. Pero yo creo que

eso ayudó porque pues, además, la comunidad no es muy cerrada ¿no? porque llega información de alguna forma, está cerca de la cabecera, está en la ciudad, yo creo que eso también ha ayudado porque los trabajos que hemos tenido de ver a otras comunidades de verdad súper lejanas que no hay quien pueda ayudar, que no hay escuelas, no hay centros de salud; entonces ¿qué hacen? De verdad nada más que crecer ahí, no salen a estudiar, se casan ahí y se vuelven a quedar ahí. Yo creo que esa es la ventaja que tuve, de que mis papás me apoyaron, que ya tenían como una mente más abierta y no siguieron estas costumbres de que las mujeres solo sirven para casarse, se tienen que quedar en la comunidad, esa parte (Úrsula, 25 años, licenciatura, juntada con hijos, Huixtán).

Mi papá, él si casi no muy quería que yo entrara a la escuela. Él, lo que me decía era que, si yo tenía dinero pues que yo entrara a la escuela, pero si no tenía dinero no tenía por qué entrar a la escuela, que mejor me pusiera a trabajar, pero la que sí me motivó mucho fue mi mamá. Ella me decía “si quieres estudiar, estudia, yo no te puedo ayudar, pero sabes que comida vas a tener cuando vienes a la casa, un plato de comida vas a tener. Pero si tú quieres, lucha”. Ella sí fue la que me motivó más mi mamá para que yo siguiera estudiando (Verónica 28 años, estudiante, soltera, Chalchihuitán).

Como es posible ver en los relatos de Otilia, Úrsula y Verónica, como en la mayoría de las entrevistadas, las figuras paternas autoritarias y prohibitivas se desdibujan y aparecen otras formas de relacionarse, más afines a las negociaciones que con una imposición directa. Es decir que, en su caso, a diferencia de otras personas, para ellas no hubo una prohibición explícita o una negación del derecho a la educación, “como a muchos les prohíben”. Las madres y los padres dan a sus hijas la oportunidad de decidir si quieren “estudiar”, “dedicarse a esperar marido”, “cuidar a tu mamá” o “trabajar”, pero también pretenden ejercer cierto control sobre sus decisiones para no perder autoridad; o aunque a veces “no muy quieran” y se deposite la posibilidad en si ellas tienen o no el recurso necesario para efectuar sus expectativas educativas.

El hecho de que las mujeres puedan “decidir” qué quieren hacer aparece como un elemento positivo; pero es engañoso, pues también las coloca en una situación de vulnerabilidad. Las amenazas del padre de Otilia ante una posible deserción escolar, “pobre de ti si me dejas tirada la escuela”, sugieren secuelas o consecuencias que,

aunque afectarán a la familia, la responsabilidad recae directamente sobre su persona. Por otro lado, es posible identificar que el apoyo moral de uno o ambos padres es fundamental para que ellas puedan salir a estudiar, aunque esta hazaña sea significada como una “lucha”. El decir de la madre de Verónica es relevante: cuando las mujeres quieren estudiar, tienen que luchar por lograrlo.

Vale la pena resaltar, en concordancia con lo dicho en la mayoría de las historias de vida de las mujeres y jóvenes que continuaron sus estudios en el nivel superior, confluyen elementos externos e internos para la toma de decisiones. Es decir, que el componente relacional e intersubjetivo permiten dar cuenta de cómo se imbrican estos factores para que se pueda –o no- tomar una decisión. Entre los externos se encuentran el soporte de su familia, una trayectoria escolar exitosa, el apoyo de profesoras y profesores, además de su vinculación mediante beca financiera con instituciones oficiales u organizaciones de la sociedad civil. Estos hallazgos coinciden con los de Guevara (2012) y Evangelista (2010).

Confrontación de realidades

Una vez que eligen estudiar y deben migrar a la ciudad ocurren una serie de cambios con distintas intensidades. El cambio más significativo se da al salir de la comunidad pues es significado como un detonante de transformación de sus vidas (Evangelista 2010). Generalmente se considera al cambio como unidireccional, proveniente del exterior, manipulador y desestructurador, donde los jóvenes indígenas se dejan deslumbrar por una cultura más moderna;

“...pero el problema del cambio es un asunto demasiado complicado para reducirlo a un esquema entre tradición resistente y modernidad arrolladora; demasiado embrollado para entenderlo como producto de la imposición del exterior y la complicidad ignorante de jóvenes; demasiado multifacético para derivar de él un sólo resultado de sentido unívoco” (Garza 2002: 195).

Al salir de la comunidad se incorporan a realidades donde la vida cotidiana es diferente a aquella a la que estaban acostumbradas. Algunos autores lo llaman ‘proceso de ladinización’ (Cruz 2010), o ‘zonas de contacto con barreras culturales explícitas’ (Cruz

y Ortiz 2012), caracterizadas por racismo, desigualdades sociales, así como explotación económica, pero también una realidad que las favorece en tanto que pueden acceder a diferentes recursos pragmáticos como becas, simbólicos como el acceso a otro tipo de justicia (Sierra 2008), a nuevas realidades y experiencias, así como a opciones de transformación subjetiva. Esto hace que se abra la posibilidad de que las mujeres incluyan nuevos significados en sus identidades, experiencias y en sus prácticas.

La situación las coloca en un lugar donde ya no pueden encajar en los ideales sociales de la mujer indígena tradicional. Se encuentran inmersas en un ambiente cultural y político (in)sensible a las diferencias culturales, de género y generación, donde tienen la influencia de múltiples discursos, donde la discusión es permanente entre costumbre y ley, y donde, al final, son ellas, en el diálogo interno que mantienen durante el proceso de salir a educarse, quienes sopesan y ponderan las posiciones más convenientes o, por lo menos, las menos dificultosas.

Esta investigación sostiene que este proceso se vive como obligatorio toda vez que su apreciación de las normas tradicionales de género en la comunidad 'les impide' regresar a vivir a la misma. Esto se ve expresado en diferentes factores: las mujeres en el contexto comunitario adquieren valor social al estar unidas con un varón:

En algún momento, en una ponencia dije, en tanto no eres casada no eres mujer de razón porque para la comunidad, así tengas doce o trece años, si ya te casaste entonces ya eres una señora de razón y si empiezas a ocupar cargos tradicionales aún más y tú podrás tener treinta, sesenta años, pero en tanto no eres casada, no has pasado a ocupar cargos simplemente eres... ¿no? (Otilia, 39 años, licenciatura, soltera, Oxchuc).

Cuando se juntan se convierten en señoras o mujeres "de razón" y por ende adquieren privilegios tales como ocupar cargos tradicionales. Por esta cuestión, las entrevistadas refieren que el principal 'obstáculo' para regresar a la comunidad es que allá no encontrarán un marido, o no consumarán una unión que satisfaga a todas las partes involucradas:

Mmmmm, no. No pienso regresar a la comunidad porque no me gustan mucho las maneras de vivir de la gente de allá, porque siguen pensando en eso, en: "ay no, cómo

una mujer se va a ir, se va a trabajar". O sea, ya no es tanto como era antes, pero pues sigue habiendo eso y la verdad es que los muchachos de allá para nada se casarían con una chica que tiene más estudios que ellos. No existe eso, no sé, tal vez un pensamiento machista, pero una mujer no puede conocer más o saber más que un hombre. Al menos los hombres de allá no se sentirían felices con una chica que haya estudiado o que tenga un buen trabajo y así. Tal vez, e incluso hay quienes sí aceptarían eso, pero cambiaría todo. Si yo quisiera casarme con alguien de allá y regresarme a la comunidad, terminaría siendo lo que nunca quise: ser un ama de casa y quedarme a cuidar mi hogar, mi esposo, mis hijos y sí, probablemente no me dejarían venir aquí... ni trabajar, ni mucho menos seguir estudiando (Reina, 27 años, licenciatura, soltera, Zinacantán).

Según Cumes (2007) las ideas de modernización que trae consigo la escolarización y la urbanización para las profesionistas indígenas, implica nuevas formas de racismo y sexismo y de vergüenza. Para Reina, los cambios en el aspecto físico, la lengua o la modificación de la vestimenta no son tan importantes como el desbalance en las relaciones de poder que provoca que una mujer sepa más que un varón. Estos elementos intervienen y definen las relaciones sociales y amorosas de las mujeres indígenas, obligándolas a considerar los costos sociales de no cumplir con un rol de mujer tradicional, o los costos subjetivos de hacerlo renunciando al trabajo y al estudio para dedicarse de lleno a la maternidad y cuidado de la familia. Sin embargo, estar lejos de la norma y sus representantes le permitiría tener un margen para negociar cómo quiere vivir.

Otra cuestión remite al empleo. Algunas jóvenes han significado que el regreso a su comunidad después de haber estudiado, no les permitiría tener una profesión. Más bien se dedicarían a las labores del campo.

Mis papás trabajan en el campo, son agricultores y pues ya lo viví cuando estaba yo chiquita, también trabajaba con mis papás, sí sé tapiscar, cargar leña, sé hacer de todo, o sea que todo lo del campo lo sé trabajar porque mis papás me enseñaron, y pues yo lo veo muy, muy pesado el trabajo, a veces te lastima tu mano (la voltea para enseñarme) ahorita ya no tengo, tenía mis ampollas en la mano cuando estaba trabajando ahí, pero ahorita ya no porque no he agarrado azadón. Es muy difícil que yo diga que voy a volver a trabajar, ya no, porque está pesado el trabajo; de hecho, que sí me gusta estar ahí un rato

trabajando, sí me gusta, pero por un rato, todo el día ya no, porque ya me acostumbré a estar aquí en San Cristóbal (Berenice, 22 años, estudiante, soltera, Huixtán).

O, por el contrario, no se acostumbrarían a la comunidad.

Ya no, ya no me acostumbro, es que como ya casi llevo dos años, no un año y medio que estoy acá, regresar a mi comunidad ya no me acostumbro. De hecho, sí voy a mi comunidad, pero sólo un día y ya me regreso al siguiente (...) no me dicen nada, ¡ah bueno! mi mamá “mejor regresa acá hija, dice, regresa cástate aquí mejor, te voy a dar tu terreno, haz tu casa” dice pue mi mamá. ¡No quiero! Le digo a mi mamá jajaja, ya no quiero regresar acá porque ya me acostumbré a estar allá en San Cristóbal; en cambio acá no, voy a venir a trabajar otra vez y ¡no quiero! Bueno dice ella. Ahorita ya no me dice nada, sólo me dice que le eche ganas. Le digo a mi mamá que, si termino esta carrera y no encuentro trabajo, me voy a ir lejos allá, en Tijuana... (Ester, 19 años, estudiante, soltera, Huixtán)

El relato de Ester muestra que sus visitas son esporádicas, que no desea trabajar en la tierra y que ya se desacostumbró a esas faenas, pero también podría deberse a responsabilidades laborales o a no disponer de las comodidades y facilidades de vivir en la ciudad. Por ejemplo, sólo tener señal de internet en puntos específicos, o también para que su mamá no le insista para regresar y casarse en la comunidad; inclusive muestra que está dispuesta a migrar a otra ciudad para conseguir empleo si no lo encuentra en San Cristóbal.

Hablo tsotsil, orgullosamente y por eso quiero seguir allá, terminando la carrera, teniendo mi título, es lo que estoy pensando: meterme a trabajar en el DIF. Es la segunda opción, la primera sería pues a ver si encuentro trabajo acá en una escuela, trabajar con niños y ya mi segunda opción sería regresar a mi comunidad, a mi municipio y trabajar ahí con las señoras (Gloria, 22 años, estudiante, soltera, El Bosque)

Gloria muestra en su relato que la coyuntura actual de desempleo para los jóvenes les presenta una disyuntiva entre dos modelos de ser joven. Es evidente que, a pesar de que las diferencias culturales de los pueblos indígenas están siendo resignificadas como fuente de orgullo en espacios escolares (Cumes 2007; Sartorello 2016b), los jóvenes sienten la presión de ser “adultas incompletas” si no se casan y tienen hijos en

el espacio rural. La migración, a pesar de generarles sentimientos de nostalgia, provee la posibilidad de progresar y tiene notables efectos sobre su economía y sus posibilidades de consumo. De igual manera, la coyuntura de desempleo que afecta al país, principalmente a las juventudes, hace que consideren regresar a la comunidad por las comodidades de la cercanía de la familia y para tener posibilidades de empleo seguro.

Lo que es un hecho es que las nociones de juventud sobre 'vivir la vida' contrapuestas al matrimonio temprano son una tensión recurrente que mencionan tanto los hombres como las mujeres en un ambiente de creciente permisividad. Estas nociones reflejan cómo los procesos de transformación han dado lugar a nuevas formas identitarias en la región indígena, tal como ha sido documentado por las investigaciones más recientes (Gómez-López 2014; Gallegos Martínez 2017) donde la escolarización de las y los jóvenes se convierte en un importante marcador generacional. Las ideas sobre el regreso también pueden interpretarse como un sentido de pertenencia que no desea perderse.

Por ejemplo, veo a mi papá que llega y ¿pa' qué le sirve estudiar si ya se regresó? Ese concepto de estudiar significa salirte. Y no, para mí no es eso; estudiar significa hacer cosas para dónde estás, de dónde saliste y transformarlo, eso sería lo ideal, pero pues es eso ¿no? de salirnos (Zenaida, 29 años, licenciatura, soltera, Huixtán).

No obstante, se encuentran con pocas oportunidades de trabajo remunerado y también con la idea de que estudiar significa salir, no sólo de la comunidad de origen sino también de la pobreza. Es decir, que se ha aceptado que quien estudia ya no regresa porque tiene éxito y, si lo hace, el acto podría interpretarse como un retroceso, o un fallo en la hazaña pues se depositan muchas expectativas en la educación. Finalmente, pero no menos importante, porque podrían dejar de ser reconocidas como mujeres indígenas profesionistas una vez casadas o juntadas.

Por lo mismo, deben adaptarse a las condiciones que tanto sus padres como la ciudad les ofrecen y les demandan. La mayoría de las entrevistadas relatan que las condiciones económicas propias y de sus familias, les exige combinar jornadas laborales remuneradas y no remuneradas con el estudio. Sebastiana lo explica: "aun

siendo una escuela pública pues hay gastos ¿no? Porque la universidad no está en la comunidad, no hay universidades en las comunidades, entonces sí o sí tienes que salir de la comunidad. Y el salirte de la comunidad implica gastos”. Es decir, que es necesario emplearse para obtener recursos económicos que les permitan pagar sus estudios para todas, pagar su vida cotidiana aquellas que migraron y/o contribuir al gasto familiar.

Procesos demostrativos

Su discurso muestra que, para poder ejercer el derecho a la educación, tienen que cumplir una serie de requisitos por medio de la demostración en actos: demostrar que son capaces, inteligentes, que pueden vivir solas, que pueden sobrellevar las responsabilidades domésticas, que tienen las mismas capacidades intelectuales que los varones y las y los mestizos; pero también que pueden adquirir tecnología, vestirse a la moda y usar maquillaje, entre otros elementos propios de lo juvenil.

Lo ideal es que las mujeres podamos tener la posibilidad de elegir y decidir sin tener que sortear todos estos obstáculos familiares, sentimentales, culturales, sociales, políticos, de que no tengamos la necesidad de estar como demostrando siempre que somos mejores ¿no? Porque siempre es como un proceso de, como mujeres, siempre tenemos que demostrar, tenemos que demostrar todo el tiempo que sí somos buenas para eso, que somos buenas hijas, somos buenas hermanas, somos buenas madres, pero además somos buenas profesionistas y además somos buenas estudiantes ¿no? Una exigencia que no se les hace a los varones generalmente ¿no? Y siempre se les justifica (Sebastiana, 35 años, maestría, madre, Chenalhó).

Yo le decía a mi papá, “papi si también mi cerebro funciona y bien para tomar una decisión, para que yo pueda pensar y analizar las cosas, si yo también sé pensar” y entonces yo creo que más que nunca ahorita debemos de echarle ganas, de seguir preparándonos, de seguir estudiando y demostrarles que sí podemos (Verónica 28 años, estudiante, soltera, Chalchihuitán).

Para seguir estudiando, ellas tienen que:

- Vivir solas y demostrar a familiares y vecinos que su moral sexual no será cuestionada.
- Trabajar y mantenerse como una forma de ser independientes, pero también de no pedir dinero a los padres por el bienestar familiar.
- Cumplir con las tareas y trabajos escolares y mantener un buen promedio o, mínimamente, no reprobando.
- Cumplir con responsabilidades domésticas en su cuarto rentado y en la casa paterna.
- Cuidar su salud para no enfermar.

Todas estas exigencias de tiempo completo recaen subjetiva y objetivamente sobre ellas, pues de no hacerlo, se pueden enfrentar a situaciones como la deserción escolar, enfados de los padres, despidos laborales, lo cual las puede someter a jornadas extenuantes con altos grados de estrés que a la larga les pueden provocar enfermedades físicas: dolores de cabeza, de espalda, gastritis, fiebres reumáticas; o del corazón: angustia, cansancio, crisis agudas, depresión y/o tristeza.

Estaba yo mal, me enfermé por vender tamales, venía yo cansada, sudando y me metía yo a bañar con agua fría y me enfermé, me agarró fiebre reumática, me daba tos, casi quince días me dio dolor de cabeza; o sea que salí gastando más. De hecho, no gasté yo, mis papás gastaron, pero fue mucho (Berenice, 22 años, estudiante, soltera, Huixtán)

Sí hubo un momento en que sí sentí esa parte (sentirse sola) porque hasta eso fue a causa de cuando te decía que yo rentaba con una compañera y que tuvimos problemas, pero, o sea, vinieron mis papás y se molestaron: “nosotros te dimos la oportunidad de rentar, mira qué haces”. Pero fue porque era una tía con la que vivía, era menor que yo, pero ya estaba aquí en San Cristóbal estudiando también, pero metió a chavos en el cuarto cuando yo estaba trabajando en las tardes, porque hasta eso trabajaba en las tardes para ayudar de mis estudios porque tampoco me gustaba como pedir mucho con mis papás porque seguía estudiando mi hermanita, entonces trabajaba. Conocí a un señor que tenía un restaurant y me dio trabajo en las tardes, entonces yo no sabía nada, yo venía a mi trabajo y ya cuando una vecina que le caía súper mal pues fue quien pasó el chisme... Contactó a mis papás, pero se confundieron que fue mi tía pues digamos, pero pues mis papás ya vieron, escucharon lo que dijo, ya no me preguntaron si era cierto

o no, aunque yo les explicaba, estaban súper molestos y ya fue que me dijeron “ya tú decide si quieres seguir rentando o no, pero nosotros ya no te ayudamos para tu renta”. Y pues ese día hasta yo me enojé con mi tía pues porque no se vale lo que me hizo (...) Toda esa tarde pues la pasé súper mal (Úrsula, 25 años, licenciatura, juntada con hijos, Huixtán).

Aunque el trabajo remunerado sea una doble o triple jornada, es también un margen de poder valorado y al que aspiran, pues les da satisfacción personal y realización al ser capaces de mantenerse solas. También les permite tomar algunas decisiones de manera independiente de los padres pues, como señala Reina en el caso de su hermana “ella estaba trabajando, entonces mis papás no tenían mucho que ver en eso porque ella no les estaba pidiendo dinero. Era la universidad que ella escogiera”. Esto es posible verlo en contraste con aquellas cuya familia también migró a la ciudad y seguían viviendo en el hogar durante sus estudios. Mientras dependan económicamente de familiares, sus decisiones están sujetas forzosamente a consenso (Evangelista y Kauffer 2009; Evangelista 2010).

Dentro de sus historias es posible ver un proceso paulatino de autonomía e independencia cuando logran enfrentarse a la ansiedad que provoca el nuevo ambiente escolar: logran afrontar la soledad para la que no han sido socializadas ya que las actividades cotidianas eran comunitarias. Hacer frente por medio de su trabajo a las consecuencias económicas de sus decisiones educativas. En esos procesos de crecimiento personal comienzan a desarrollar un sentido de individualidad y a tomar decisiones por sí mismas. Reina nos cuenta:

Podía mantener mis estudios yo sola; de hecho, fue como en sexto semestre que decidí venirme a rentar aquí en San Cristóbal y pues ya no tenían que venir a dejarme mis papás. Entonces ellos como que se deslindaron por completo y ya no me pagaban nada, ya no me ayudaban en nada, ya dependía de mi todo, mi renta, todo (Reina, 27 años, licenciatura, soltera, Zinacantán).

¡Ahh! yo creo que cuando estaba como a mitad de la universidad porque como mi mamá ya no nos daba mucho dinero, o sea, siento que el dinero significa dependencia, entonces yo creo que fue como a mediados de la universidad porque ya tenía la beca, ya hacía

algunos trabajos individuales, pues creo que sí, fue como a mediados de la universidad cuando ya decidía más, ya sólo le avisaba a mi mamá y decía “ma, pues me toca a ir a tal lugar; ma, voy a ir a tal lugar”. Y mi mamá decía “¿es por la escuela?” Y yo “sí”, “ah bueno”. Tampoco era así como muy libre. Siempre había que decirle que sí era de la escuela (Zenaida, 29 años, licenciatura, soltera, Huixtán).

Los principales factores que promueven los procesos de autonomía son el vivir solas y el trabajo remunerado. Dependiendo del empleo que tengan, el ingreso que generan les permite pagar deudas o comprar dispositivos electrónicos.

Estuve trabajando ¡y me fue bien! Porque antes, cuando terminó mi contrato, o sea que ya me estaban pagando casi cinco quincenas, sí, con cinco quincenas que trabajé, casi me llegó 18 (mil), no tenía yo lap y compré la lap (...) ya no quise renovar porque también vi que mi clase vi me estaba afectando porque dejaban tareas y había veces que ya no me daba tiempo de hacerlas. Entonces es bien pesado, mejor no dije, me estaba yo estresando bastante (...) Así es el trabajo que estoy realizando para apoyarme jajaja y pues sí, me quedé sin dinero esta vez y ya mis papás me mandaban, o sea que me estuvieron apoyando semanal (sonido de incomodidad). Sí, pero también mis papás sufrieron, les dije que ya no sabía ni qué hacer (Berenice 22 años, estudiante, soltera, Huixtán).

Mirando las historias narradas de forma transversal, es posible identificar que existe una noción de qué, para que la educación pueda convertirse en derecho, primero hay que ganárselo demostrando que pueden hacer todas las cosas anteriormente descritas y, principalmente, demostrar con su actuar que no cuestionan la división sexual del trabajo en el hogar comunitario.

En el proceso de estudiar pues no hubo tanto el problema ¿no?, de decir no hubo esta idea de es que tú te tienes que casar. ¡Claro! Hay una educación familiar que está diseñada para eso ¿no? Entonces tienes que aprender a hacer tortillas y tienes que aprender a tejer (...) hay una práctica o una ideología de que la mujer tiene que hacer eso. Así te vayas a estudiar, elijas una carrera, todo eso, tienes que aprender a cocinar, tienes que aprender a hacer tortillas y tienes que aprender a tejer porque tienes que mantener... este, cuidar a tu marido y a tus hijos (Sebastiana, 35 años, maestría, madre, Chenalhó).

Por ejemplo, los fines de semana nos bajábamos siempre a nuestra casa, nuestro pueblito. Íbamos a ayudar a nuestra mamá a cosas, era como una retribución entre lo que ella nos daba en la semana y lo que nosotras teníamos que colaborar (Zenaida, 29 años, licenciatura, soltera, Huixtán).

Como lo narra Sebastiana, a las mujeres indígenas se les exige aprender funciones específicas como hacer tortillas, tejer y moler en la piedra puesto que son elementos que dan contenido a su identidad étnica (Cumes 2007). Al parecer, para poder seguir estudiando deseablemente debieron aprender labores cotidianas propias de las mujeres indígenas; y, mientras continúen desarrollando estas prácticas sin cuestionarlas abiertamente, podrán seguir estudiando. De manera simultánea se llevan a cabo dos procesos (per) formativos cotidianos: el de ser mujer indígena tradicional y mujer profesional.

Por otro lado, se identifica con Zenaida que el apoyar con las labores domésticas en casa también se convierte en una “retribución”. Esto se podría entender de diversas maneras, como un “principio de equilibrios” (Petchesky y Judd 2006) en donde, si no haces lo que debes, no podrás hacer lo que quieres; como una forma de reafirmar el poder de los padres sobre las hijas; o de seguir manteniendo formas y tradiciones culturales que les permitirían conservar un sentido de pertenencia comunitarios. Es decir, un factor de continuidad, de estabilidad del *self* y vínculos con el lugar de origen, pues también son espacios de convivencia familiar y una cuestión identitaria la que se pone en juego.

A pesar de que existió una demanda de elección entre ámbitos que se significan como excluyentes en el espacio comunitario, las historias de las entrevistadas muestran las negociaciones, estrategias y subterfugios que tienen que hacer para poder estudiar. Anteriormente se había dicho que la situación contrastaba con la imagen ideal de la súper mujer mestiza²¹; sin embargo, sus realidades muestran que ellas también deben elaborar jornadas extenuantes de trabajo y estar demostrando constantemente que sí pueden por el temor al fracaso, no obstante que esto pueda derivar en enfermedades

²¹ Al respecto, Linda Alcoff (1989) tiene una apreciación interesante sobre cómo se reproducen argumentos sexistas en la caracterización de la categoría mujer.

físicas o emocionales. Aparece entonces como algo común para las mujeres el tener dobles o triples jornadas toda vez que quieren desarrollarse profesionalmente. En este caso, la expresión situada que tienen las mujeres indígenas frente a estructuras de poder que las posicionan en condiciones económicas, sociales y culturales en desventaja para su profesionalización (Figura 1).

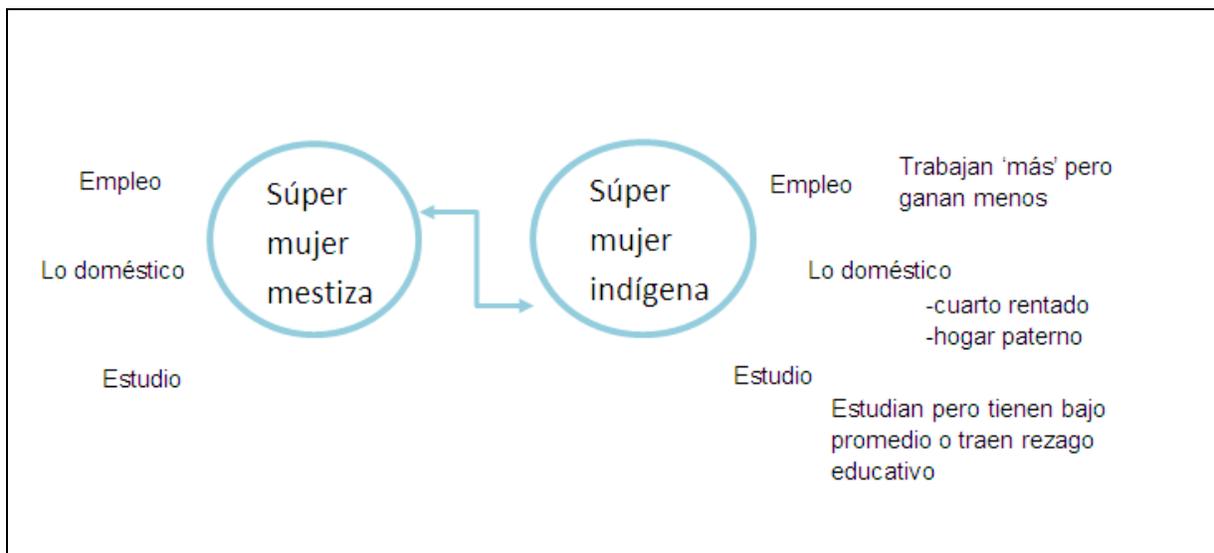


Figura 1. Construcción del ideal de ser mujer. Fuente: elaboración propia

Transformaciones y mediaciones subjetivas

¿Qué efectos subjetivos tiene la vivencia de la experiencia de ingresar a la educación superior? El estar en San Cristóbal y en un proceso universitario les permite, en sus palabras, abrir su mente, cambiar, tener otra visión, mirar otras realidades y comenzar a reflexionar y trabajar:

Pues igual ahí me doy cuenta que no era yo la única tseltal sino que había otras variantes, había otros municipios y que no sólo era tseltal sino también estaba el tsotsil, el chol, el tojolabal, el kanjobal y así (...) La fortuna de haber estudiado también es eso, de permitirme tener otra visión y siempre he dicho que para ver cambios en nuestra sociedad, tenemos que empezar desde nosotras porque si nosotras seguimos inyectando esa idea de que el niño no debe llorar, de que el niño no debe vestir rosa, de que el niño no debe, seguiremos reproduciendo lo que por generaciones se ha hecho ¿no? Y te digo a veces es difícil de romper esas normas y reglas que traemos tanto como para ellos,

como para nosotras sí. Pero es trabajo y trabajo y trabajo para concientizar eso (Otilia, 39 años, licenciatura, soltera, Oxchuc).

Cuestionarnos por ejemplo porqué la educación es así, porqué tenemos que aprender así, entonces yo creo que es poder preguntarnos y cuestionarnos ¿no? creo que esa es una de las principales motivaciones, cuestionar por qué a los pueblos originarios nos tiene que costar más ¿no? si somos más del 60 por ciento de la población siendo indígena, porque tenemos que tener necesariamente el lenguaje este, porque... yo no digo, yo no estoy peleada por ejemplo con la gente mestiza ni nada, pero porque siempre, o sea, porque esa imposición ¿no? Entonces yo creo que esa es una de las motivaciones, empezarnos a cuestionar cosas y transformarlas porque no sólo cuestionarlo ¿no? (Zenaida, 29 años, licenciatura, soltera, Huixtán)

Cuando salen tienen que aprender a moverse sin necesariamente tener la autorización de los padres, tomar decisiones propias, disfrutar de relaciones personales y sexuales, vestir como gusten y a estar solas. Al tiempo que transforman sus posibilidades de ser mujer, comienzan a construirse expectativas de reciprocidad y de igualdad en la escuela, los empleos y también, a nivel familiar, con los padres y las parejas sentimentales. No obstante, estas libertades o decisiones se sitúan en escenarios complejos: la sexualidad y las relaciones erótico-afectivas se esconden puesto que la sospecha de una relación conllevaría el estigma comunitario; o ante un embarazo no planeado, el consecuente final de su trayectoria educativa. La condena de hombres y mujeres a los cambios estéticos de las jóvenes indígenas repercuten también en los modos de relacionarse con sus pares varones.

Una de la que a mí me costó muchísimo, es el hecho de que yo saliera sin permiso de mis papás, permiso de razón hasta la universidad. Antes de que falleciera mi madre yo no podía salir a ningún lado sin autorización de mis padres, mucho menos a bailes, mucho menos a convivios. Íbamos a fiestas si mi mamá iba y a la hora que ella se iba tú tenías que irte, nada de que fiestas entre amigos, que veladas. La idea de que pues si vas a tener novio es que con ese hombre te vas a quedar. El hecho de que estés pensando en dos al mismo tiempo era pecado mortal tanto para hombres como para mujeres, entonces digo, el que más me costó fue justamente el de salir sin permiso (Otilia, 39 años, licenciatura, soltera, Oxchuc).

Ya me gustó mi vida de sola, con mi hija, o sea voy, salgo, o sea y mis padres así como “¿por qué no nos vienes a visitar, ya no tienes papás?”, “sí tengo pero ya hice mi vida, ya no estoy con ustedes ¿no? soy independiente, vivo sola, trabajo, estudio, estoy con mi hija, pago mi renta, compro esto, compro lo otro, ¿qué más pido?, ya no” (Azucena, 25 años, estudiante, madre, Tenejapa).

Esto puede deberse a los procesos de adquisición del conocimiento en la universidad; a las reflexiones que tienen dentro de organizaciones de sociedad civil que les dan becas; a un proceso generacional de apertura; o también a la emergencia de nuevas figuras indígenas femeninas en la política partidaria de municipios de Oxchuc y Chenalhó que orientan sus aspiraciones a cargos de representación popular.

Hace unos años tuve la oportunidad para jugar por una diputación, pero no quise y no quise, dije no, no estoy preparada (...) para diputación local de Morena, y no quise, no sé por qué, pero dije no. Me dijeron “vete”, “¿con qué ojos? Eso necesita dinero”. Y lo primero que dije ahhh, soy mujer, ¿quién va a votar por mí? Nadie, nadie (Azucena, 25 años, estudiante, madre, Tenejapa).

El tema de política, de participación política, como el tema de derechos humanos eso hasta me brilla, me brilla, me apasiona (Micaela, 32 años, licenciatura, madre, Huixtán)

En general el proceso de salida de la comunidad e ingreso a la universidad está fuertemente cargado de emociones negativas: sentirse solas, culpables, transgresoras, tristes y deprimidas, sensaciones de impotencia y de desigualdad. Los malestares en torno a la auto exigencia de las jóvenes para demostrarse a sí mismas y a los demás que sí pueden salir adelante y tener éxito, conduce a situaciones de descuido y de estrés. Aunque, tengan éxito llama la atención la pérdida de confianza en sí mismas. Lo anterior se complejiza cuando aparecen los miedos imbricados en la socialización de género, como el miedo a ser independientes, a estar solas, a ser autosuficientes, a no ser capaces de tomar decisiones correctas en el mundo público (Rocha y Cruz 2013). Aunque durante sus trayectorias tengan historias de éxito, da la impresión de que les es más fácil narrar los aspectos negativos que los positivos.

Las cosas malas no se olvidan jaja, eso es lo que digo yo porque las cosas malas sí las tengo en mi cabeza, sí las tengo presentes y las cosas buenas me pongo a recordar y no

me acuerdo de las cosas buenas que pasé. A veces escucho compañeras que como que empiezan a decir “no pues ¿te acuerdas cuando hacíamos esto de pequeñas? O cuando hacíamos esto” y yo no me acuerdo (Úrsula, 25 años, licenciatura, juntada con hijos, Huixtán)

Algunas mujeres narran el sentirse orgullosas o satisfechas una vez que terminaron la carrera y no durante el proceso universitario, aunque a otras en general les cuesta apropiarse de sus propios éxitos²².

Para mí como mujer es una satisfacción, es un orgullo de poder sobresalir, de poder llegar a donde he querido llegar, de lograr mis metas por mis propios medios ¿no? El de que ahora me sienta profesionalmente realizada, si no del todo, pero he logrado cumplir parte de mis metas, de ser independiente, de tener mis cosas por mi propio esfuerzo sin depender de mis hermanos ni de mis papás, sí en cuestiones morales dependo de ellos porque a veces se necesita un consejo, se necesita una orientación. Pero en cuestiones materiales, por mis propios méritos. Mi trabajo igual me gusta hacerlo y he tratado de ser profesional con lo que hago, sí (Otilia, 39 años, licenciatura, soltera, Oxchuc).

Para mí lo más difícil de todo, que sigue siendo ahorita, es que yo soy muy tímida y muy penosa. Sí, eso la verdad afectó muchísimo en todos los niveles escolares porque siento que debemos ser como más valientes y pues es indispensable hablar en público pues por todo y así. Pero pues yo no he podido vencer ese miedo y sigo en eso. Tal vez por problemas de autoestima (Reina, 27 años, licenciatura, soltera, Zinacantán)

En esta situación es posible interpretar que Otilia tiene una trayectoria laboral más desarrollada que Reina, la cual le ha permitido sentirse ‘profesionalmente realizada’. Al parecer el binomio educación-trayectoria laboral exitosa permite que las mujeres puedan ‘vencer miedos’ y ‘ser más valientes’, cuestión que mostraría que la educación superior es necesaria pero no es suficiente. Narrativamente se construirían como procesos diferenciados. La concreción de una realidad llegaría al terminar el plan de estudios de la carrera elegida. No obstante, se generan diferencias cuando las mujeres están tituladas o no. El ritual simbólico y académico del examen profesional y el título

²² Acker (1997: 90–94) documenta cómo las mujeres que ingresan a la educación superior con frecuencia se distancian de sus propios éxitos aduciendo miedos, vergüenzas y baja autoestima. Es común que durante el proceso académico narren historias de duda y pánico.

les permite reivindicarse como mujeres indígenas profesionistas y cerrar el capítulo universitario. Algunas otras, que no están tituladas, sienten que arrastran el tema de la tesis, pues no les permite optar por estudios de posgrado o mejores trabajos.

Todavía no me titulaba, te digo que en el primer momento que ingrese de la universidad encontré trabajo y prácticamente esa ha sido mi vida, me enfoque más a mi trabajo y pues en el primer momento tenía ya los avances de mi tesis y todo, pero lo dejé y te digo que en el momento en el que, salí, bueno, casi, casi saliendo de la universidad me casé. Y entonces como que ahí cambiaron mis planes, pero dije “no va a cambiar nada porque mi tesis va a estar presente y la voy a sacar”. Pero ya también tenía el esposo, tenía mi trabajo, estaba la tesis, o sea era descuidar una cosa o descuidar dos cosas, ¿no? Pero fíjate que ni vi en qué momento empecé a dejar la tesis, me enfoqué más en mi trabajo, en mi casa, mis cosas y al trabajo, y empecé a dejar la tesis hasta ahorita que fue que empecé a dejar un trabajo y empiezo a tomar la tesis y empiezo a soltar cosas...
(Francisca, 27 años, licenciatura, juntada, Zinacantán)

Finalmente, también relatan procesos de disputa al interior de la familia por las transformaciones internas que han tenido, la incorporación de nuevos elementos de análisis y, algunas, una visión comprometida de la defensa de sus derechos humanos. Zenaida relata lo que le sucede con su padre:

Ahorita sí veo como mi papá va entendiendo también conmigo porque igual, cuando tú, bueno cuando yo me metí en este rollo de feminismo, derechos y que no sé qué, pues me daba de topes con mi papá, eran choques así ¡PAM! ¿no? Decíamos como el agua y el aceite en pleno juego ¡PAZ! Y siempre defendía cosas pues; entendí que esa no era la mecánica, o sea había que rodear, o había que escalar, pero había que encontrar un punto. Mi papá no se iba a mover, era evidente, un viejito ya de casi ochenta años ¡no se va a mover! Pero a mí me tocaba moverme, pero ahorita yo veo con mi papá que estamos como transformando muchas cosas (Zenaida, 29 años, licenciatura, soltera, Huixtán)

Con esta parte de estudiar y de conocer pues vas identificando estas cosas que viven muchas familias en realidad, en muchas comunidades y que pues hasta mi abuelita: “pues si te pegan tú no digas nada porque si te defiendes luego la culpable vas a ser tú”. O sea, esa es la visión que tienen ellos, pero como yo ya tengo un conocimiento, me han informado, ya sé, tampoco les voy a decir, ¿cómo no escuchar lo que dicen mis

abuelitos?, sino que escucharlos, pero yo ya sé qué es lo que tengo que hacer, pero sí, de alguna forma todo este proceso pues sí me ha ayudado a conocer y a tener nuevas experiencias también(Úrsula, 25 años, licenciatura, juntada con hijos, Huixtán)

Aquellas que vivieron situaciones de violencia en el hogar, a partir de la trayectoria de educación superior, combinado con el contacto con el discurso de derechos humanos y de su trabajo en organizaciones de sociedad civil, las dota de un sentido de misión (Acker 1997) para llevar a cabo el propósito de defender a las personas del maltrato²³. Esta situación las vuelve referentes en sus comunidades de origen. En tal sentido, no es casual que buena parte de ellas desee estudiar derecho.

Azucena: en mi pueblo yo soy el gran ejemplo para muchas; cada vez que las encuentro “Azucena qué bueno, ahora sí nos vas a defender”, les digo “sí, a eso vamos a venir, en un momento, ahorita no. Pero ya saben que estoy para ustedes”

Micaela: mi sueño hasta hoy en día es estudiar derecho, sí, le apuesto mucho al tema de aprender de defender, de poder comparar leyes, de decir esto está bien, esto está mal, entonces es como de las cosas que sí me mueven.

Otilia: con el tiempo pues vas adquiriendo otros conocimientos y ahora sueño con estudiar derecho.

Úrsula: aún lo sigo, como que lo llevo cargando porque nunca pude ayudar a mi mamá; por más que te metías a defender pues tú salías volando porque a comparar las fuerzas del papá que está alcoholizado y que te metas y para defender, pues no se puede...

Verónica: Me llamaba mucho la atención el derecho, ah, es una carrera demasiado padrísima, muy bonita. Me encanta mucho porque veía cómo era el maltrato y siempre le decía a mi mamá “¿sabes qué? si yo estudiara eso, la voy a defender, te voy a defender a ti, voy a defender a otras personas, voy a defender a mis hermanos, para que ya no le sigan maltratando...

Otra cuestión interesante que refieren las participantes, son las contradicciones internas o consigo mismas en situaciones donde reviven “consciente o inconscientemente”

²³ 11 de las 21 entrevistadas se asumen como defensoras de los derechos humanos y solo 1 como feminista comunitaria.

situaciones de violencia que vivieron sus padres o que replican por la tradicional división sexual del trabajo:

Los tiempos han cambiado, pero nosotras que traemos una formación así, aun siendo profesionistas, de pronto criticas y dices ¿por qué mi hermana permite ese agravio? O sea, no sé si consciente o inconscientemente lo estás haciendo digo, quizás ya no debería ser, pero cómo esas ideas que traes tú desde tu formación las revives. Porque llega mi sobrino y la esposa no está y ni siquiera de comer hay y te preguntas y dices “¿qué pasa con ella? Si el marido viene del trabajo y viene muriendo de hambre y ella dónde está” ¿ves cómo es esta cuestión? ¡Y muy profesionista! que de pronto dices no pues es que somos iguales y tú también puedes agarrar comida, sí pero no está hecha y ¿sobre quién recae? ¿por qué no hizo la comida? Es como tu primera pregunta (...) son cosas que no las puedes desechar de la noche a la mañana, es un consenso también, así como esta parte de concientización que dicen “no es que tú también puedes hacerlo, también es una concientización de nosotras las mujeres”. Por eso muchos conflictos, muchas separaciones aun siendo profesionistas (Otilia, 39 años, licenciatura, soltera, Oxchuc).

Hay cosas que se vivían en el hogar y yo lo veía normal, pero con todo este proceso, experiencia y conocimiento pues ya va uno identificando qué cosas sí son buenas y qué cosas no (...) en mi familia sufríamos violencia, entonces no era, no era directamente hacia mi persona, era hacia mi mamá ¿no? Entonces, de alguna forma yo creo que para mí era normal que las mujeres pues tienen que sufrir eso. O en un hogar se tiene que pasar o vivir eso, pero pues ya todo, digo, con todo esto de que te van diciendo, te vas informando, vas conociendo, el simple hecho de que te insulten, de que te griten, pues eso ya es parte de la violencia, no necesariamente llegar a golpes. Entonces eso es como una parte que para mí aún lo sigo, como que lo llevo cargando porque nunca pude ayudar a mi mamá. Entonces ahora es ir trabajando, pero de alguna forma me afecta no sé si inconscientemente pues quizás yo también de alguna forma lo estoy haciendo con mi familia, ahora mi familia (Úrsula, 25 años, licenciatura, juntada con hijos, Huixtán).

Las participantes refieren que la experiencia y el conocimiento que han adquirido por medio de su formación profesional les permiten identificar situaciones que afectan su bienestar. Aunque este proceso se vive de forma contradictoria debido a que también

reconocen que han repetido patrones donde se afectan a sí mismas o la manera en cómo ellas afectan a los demás, sobre todo a integrantes de su familia.

Por otro lado, también consideran que hay contradicciones dentro de las mismas mujeres aun habiendo estudiado: tener inseguridad, envidia entre mujeres y ser egoístas.

En el tiempo que yo he estado saliendo en talleres y en trabajos veo a mujeres pelearse por un hombre, ¡teniendo una profesión! es como que “¿por qué vas a pelear con un hombre sabiendo que tiene una pareja?” Es como considerarse muy poca persona como para entrometerse en algo. La envidia entre mujeres, no sé si me doy a explicar, como que hay una envidia entre mujeres queriéndonos rebasar, discutir o pelear algo que podemos sacar de nosotros; sin embargo, eso nos lleva a pelear algo que no es tuyo. Yo me he encontrado a ese tipo de personas y creo que son las cosas que no me gustan, o sea, tienes una preparación, eres mujer al igual, no le veo la necesidad, yo creo que la inseguridad de las mujeres que nos tiene a pesar de tener una profesión. Pero sí, a mí me gusta muchísimo, muchísimo que las mujeres se preparen cada vez más, que salgan cada vez más, pero que también se den su lugar, que también se valoren más que nada, porque de repente nos metemos más a una cosa, pero como que el valor personal se pierde (Francisca, 27 años, licenciatura, juntada, Zinacantán).

A veces como digo entre mismas mujeres no nos podemos llevar, a veces entre mismas mujeres creo que es más complicado entre mujeres que entre varones. Como mujeres a veces somos muy egoístas; los hombres se pelean y al rato con dos tres tequilas ya se volvieron a hacer hermanos, compadres, pero nosotras no, ya me cayó mal. Yo creo que esas son de las cosas que deberíamos también trabajar y que a veces existen los celos entre mujeres, “no, ¿por qué le voy a compartir mi vida si ella es mestiza?” o la inversa “¿por qué yo como mestiza me voy a tener que sentar con esa indígena?”. (Otilia, 39 años, licenciatura, soltera, Oxchuc).

Al parecer algunas de las entrevistadas tienen la percepción de que una vez que están preparadas académicamente cambiarán rasgos de su personalidad o tendrán preparación emocional “valor personal” para subsanar conflictos cotidianos entre mujeres como género. Para otras, lo importante es darse cuenta de las propias contradicciones y trabajarlas de manera que lo que ayude sea una conciencia de las

desigualdades que por el género o por la etnia hacen mella dentro de las relaciones sociales.

Discusión

Las apropiaciones negociadas

Para Mercedes Lactao y colaboradoras (2006), la búsqueda de los derechos de las mujeres comienza cuando identifican una brecha entre lo que quieren y lo que se les concede en una situación determinada. Esto supone una especie de despertar de la conciencia para actuar conforme a sus deseos y expectativas.

De acuerdo a los resultados del trabajo de campo, la mayoría de las mujeres que siguieron estudiando, lo hicieron para escapar del inevitable cautiverio de las madresposas (Lagarde 2005), haciendo referencia a desear no establecer una relación de pareja violenta como la de sus padres, o, por el contrario, para escapar de entornos de marginación y de carencias. Cuando salen para trabajar en la ciudad para contribuir con el gasto familiar, comienzan a desear mantenerse en esos entornos. De alguna manera, la educación y su profesionalización no eran el objetivo, sino más bien el medio para lograr sus propósitos de independencia económica, pues gran parte de las entrevistadas asociaba el dinero con la dependencia hacia los padres y, por consiguiente, a la potencial violencia. Esta huida es plausible mientras son jóvenes en edades escolares.

“Cada una trae su historia diferente. Una viene y dice, mi papá me corrió, mi mamá me corrió, ya no me quiere ver en su casa, qué porqué gasto mucho, qué como mucho, me vine a la ciudad, estoy escondido y quiero seguir estudiando. Otra viene, no es que me hui de mi casa porque me quieren casar con un señor y yo quiero seguir estudiando, no me quiero casar. Se huye por eso. Otra se huye porque dice que tiene que cargar con cinco, seis hermanos y que ella quiere seguir estudiando. Otra se huye porque dice que su papá la golpea, que golpea a su mamá, que hay violencia, que hay alcohol” (Francisca Oseguera, FOMMA).

El ejercicio del derecho a la educación que desplegaban estas mujeres, no correspondía con los planteamientos del sujeto en el ejercicio pleno de sus derechos en términos de ciudadanía (Amuchástegui y Rivas 2004) si no, más bien, a un sujeto que en una dinámica de juegos de poder, obtenía lo necesario para resistirse a los

imperativos normativos de género y a sus condiciones adversas de vida en un contexto histórico social y específico particular.

El significado de oportunidad que muchas otorgaron a la educación escolarizada, habla de cómo las posibilidades se están abriendo ahora también para las mujeres en una suerte de negociaciones con la familia. Parecería que queda en ellas tomar o no la oportunidad. Esto generó dudas con respecto a si había o no apropiación del derecho, pues en las narrativas se hablaba de cómo los padres les brindaban la oportunidad de estudiar en términos de concesiones, más que de derechos. Aunque la mayoría tuviera sueños propios, la carga de las expectativas paternas siempre resuenan fuertemente en las posibilidades de vida que tienen las jóvenes. La capacidad que ellas expresaron para separar dichas expectativas de la familia y de la comunidad sobre cómo deben vivir sus vidas, dio atisbos del proceso de autorización, en tanto se permiten ciertas prácticas de transgresión.

Asistir a la escuela, como tal, no es causa directa de la convicción moral de la legitimidad de sus deseos. No obstante, su paso por la universidad sí propicia procesos de apropiación y adquisición de conocimientos ampliando las aspiraciones personales, identificando con mayor claridad situaciones de desigualdad y propiciando derroteros donde evitan el matrimonio, negocian formas más equitativas de relación, o hacen de la soltería (madres autónomas, separadas o divorciadas) un proyecto viable de vida. En tanto que no quieren mantenerse en las situaciones de vida, se autorizan a aceptar una opción diferente al cautiverio de las madres-esposas.

A este respecto se revelan similitudes sorprendentes entre diferentes países (Petchesky y Judd 2006): las mujeres aspiran a estudiar; sin embargo, las formas particulares en que la pobreza urbana y rural, aunado con las normas tradicionales y hegemónicas de género, generan obstáculos institucionales, familiares y subjetivos. Carecer de los recursos morales y económicos para seguir estudiando, puede no ser un obstáculo para algunas, por lo que la autorización se encontraría en otro orden. En tanto que el deseo de transgredir conscientemente las normas y valores tradicionales provocado por el rechazo a la violencia, el miedo hacia la misma hace que se disminuyan las

posibilidades de transgresión ante las represalias sociales y subjetivas que puedan sufrir las mujeres si el proyecto educativo no resultara como lo planeado.

Para interpretar esta situación problemática, se retoman los planteamientos hegelianos en Butler sobre la capacidad reflexiva del ser. En los discursos de las entrevistadas las decisiones que toman orilladas por las circunstancias estarían más en el orden de lo prerreflexivo (Butler 1982) toda vez que un principio de “supervivencia” las impulsaría a realizar actos transgresores. Se autorizan a sí mismas a no quedarse en situaciones que las exponen a la violencia y a migrar tomando como pretexto la educación.

La evaluación de la experiencia educativa se va transformando con el tiempo y a menudo se va reflexionando con mayor profundidad sobre su situación; de esta manera, en concordancia con lo encontrado por Angélica Evangelista (2010), la salida del hogar conllevaría una serie de prácticas asociadas con la autonomía y la individuación coadyuvando al proceso de apropiación subjetiva del derecho y donde se vislumbra la transición pido permiso-yo decido.

El derecho a la educación y a la no violencia, han agrietado la validez de la violencia como forma de control social. Las mujeres se dan cuenta de ello al menos de formas difuminadas; saben que pueden estudiar porque, de forma tautológica, les permitirá defenderse de un posible marido golpeador.

En este sentido, las mujeres indígenas que se autorizan a sí mismas tener nuevas opciones mediante la educación, tienen la oportunidad de conocer, de abrir la mente, tener nuevas redes de amistad, de acceso a la tecnología y a nuevas estéticas juveniles, tal como lo documenta Elsa Guevara (2010) con las jóvenes que ingresaron masivamente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en los años setentas. Esto puede hacer que las mujeres jóvenes vayan acercándose a condiciones de prestigio, ascendiendo en la posición social dentro de la estructura familiar y comunitario, así como que emerjan como figuras de conocimiento y poder al poder brindar consejo y asesoría.

Sus decisiones son juzgadas socialmente por el núcleo familiar, por la familia extendida, por las asociaciones religiosas, por las y los maestros y, en general, por toda la

comunidad. Los derechos consuetudinarios obligan a tomar decisiones en conjunto, imposibilitando, de alguna manera, la toma de decisiones individuales. En ellas pesa las construcciones valorativas sobre lo femenino y se vuelven sujetas a apoyos si su decisión se adscribe a mejorar la calidad de vida y a críticas si tiene que ver más con eludir la responsabilidad de casarse. De esta manera cobran relevancia la figura de la familia y otros miembros como las y los profesores como autorizados de la migración en términos educativos. Esa autorización externa se otorga sobre la base de un mandato de la feminidad: ser mejores madres para criar a sus hijos en entornos libres de violencia atendiendo a la división social sexual del trabajo. En términos de negociación, las mujeres tomarán la decisión de aceptar o no estos elementos como un beneficio estratégico o como una negociación para lograr mayores libertades y movibilidades. Mientras en la comunidad se espera que un hombre “hable por ellas”, sus expectativas están cambiando: se piensa que las mujeres deberían asistir a la escuela. Paralelamente, siguen negociando las normas hegemónicas para seguir siendo deseables para los varones.

El riesgo de perder el tiempo y de quedar embarazadas son dos de los motivos a los que los familiares aluden para presionarles a continuar o desistir en el proyecto; se advierte el dolor y la tensión que experimentan ante la posibilidad de no cumplir con cabalidad un compromiso o plan anunciado de manera pública ante la comunidad. Con frecuencia se distancian de sus propios éxitos aduciendo miedos, vergüenzas o baja autoestima y es fácil caer en la deserción escolar. Esta situación es mal vista a ojos de la comunidad remarcando que mostraron inmadurez, falta de decisión y de responsabilidad. Fallar en la escuela sería “confirmar” cuál es su supuesto lugar en el orden genérico, cuestionando si saben o no saben de manera similar a lo que sucede cuando a las mujeres que estudian ingenierías se les pone en duda su capacidad cognitiva únicamente por ser mujeres (Guevara Ruiseñor 2012).

Por otro lado, el ejercicio de la sexualidad se ve manifestado de forma explícita cuando una joven se embaraza. Esto revela, por un lado, la falta de información en temas de prevención, así como desconocimiento sobre el cuerpo y sus procesos. Pero al mismo tiempo revela que la sexualidad está apareciendo para el goce y el disfrute sin acotarse

necesariamente a la visión reproductiva en el marco de la conyugalidad. ¿En qué posición de vulnerabilidad quedan las mujeres que desertan de los procesos educativos? Esta apropiación fragmentada revela cuán vulnerables son, la facilidad con la que pueden fallar y qué tan conscientes están de su vulnerabilidad.

En términos generales, se puede concluir que las mujeres se apropian de su derecho a la educación superior una vez dentro de la carrera universitaria cuando comienzan a cuestionar las desigualdades de género que viven en su hogar y en la escuela, en esta última, acompañadas de la discriminación y el racismo. Fue evidente que su incorporación a universidades les permitió acceder a la apropiación de otros derechos como el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, la autogestión del cuerpo, el acceso a las tecnologías y la reivindicación de la identidad étnica. Donde más se revela la apropiación del derecho a la educación, es al momento en que deciden impulsar a niñas y niños cercanos a ellas, -particularmente a sus hijas-, a seguir estudiando, a no casarse tan jóvenes. También cuando aluden a que la educación les benefició en adquirir trabajos mejor remunerados. Si bien al principio se podría delinear como una no apropiación del derecho al sentirse obligadas o forzadas a asistir, posteriormente lo incorporan y lo asumen como un bien fundamental, independientemente de su situación en el ciclo vital.

La educación, que si bien puede ser un regalo o una herencia de sus progenitores, es signada como algo que se incorpora a ellas y que “no se puede quitar” porque implicó su esfuerzo y su dedicación. Lo que mengua es la posibilidad de aplicar esos conocimientos al no encontrar trabajo o al establecer relaciones de pareja que no les permitan salir del hogar. En ese sentido se pondría en pausa el ejercicio del derecho, mas no la apropiación.

Las condiciones de posibilidad

Las condiciones que permiten el ejercicio de la experiencia de la educación superior como derecho, se anclan en lo material, lo ideológico, lo político, lo económico y lo intersubjetivo. La falta de poder en las mujeres no puede desligarse de las restricciones impuestas por la pobreza, la carencia de acceso a diferentes recursos, la idea de la

domesticidad y la pasividad como responsables directos de la apropiación. Con la idea de capturar una parte del mosaico, se caracterizarán brevemente las condiciones de posibilidad, considerando que están imbricadas y difícilmente se pueden entender aisladas unas de las otras. Se distinguen dos momentos: en el acceso y durante la universidad. En cuanto al acceso, se encontraron cinco elementos fundamentales:

1. La familia como estructura orgánica con normativas y funcionamientos internos que facilitan o limitan el acceso de las jóvenes a la educación. Aquellas familias vinculadas a procesos de participación comunitaria y/o los padres y madres que valoran abiertamente la educación como una herramienta importante. Constantemente se discursaba el significado de la educación como una “herencia” que, a falta de tierras o bienes, se les podía proporcionar a las jóvenes solteras²⁴.
2. La comunidad en tanto ubicación territorial y su posición en el proceso histórico-cultural modernizador. Como bien lo narraron las entrevistadas, las que pertenecían a localidades de Oxchuc, Huixtán, Zinacantán, Chamula y Tenejapa en los Altos, tenían mayores posibilidades de salida; y la región Chol, como escenario de amplia migración. El acceso a tecnologías de información, y los discursos que promueven, modifican también las expectativas de las jóvenes.
3. La pertenencia religiosa, en tanto que distintas organizaciones religiosas fomentan la educación de niñas, niños y jóvenes, así como el mejoramiento de las relaciones de género.
4. La relación con instituciones que facilitan que las jóvenes sean promotoras y posteriormente se les provea una beca para continuar sus estudios superiores mientras se vinculan comunitariamente. Tal es el caso del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y la relación con maestras y maestros que impulsan a las alumnas “prometedoras” a seguir estudiando. Ellas y ellos pueden ejercer presión ante los padres y madres para que acepten darles el permiso:

²⁴ Esta es una situación interesante ya que refleja, por un lado, las estructuras que impiden el acceso de las mujeres a la tierra si no es a través del matrimonio y por lo tanto su subsistencia el ámbito rural agrícola. Y delinea las inconsistencias de las normas comunitarias al no garantizar a las personas que no están unidas en pareja las posibilidades de su existencia social y su subsistencia. Ante el incremento de las demandas legales por violencia, las autoridades se ven rebasadas y propician la conciliación. Para profundizar véase “Género, interlegalidad y conflicto en San Pedro Chenalhó” (Garza 2002).

“Una ocasión se fue a recoger mi boleta, le dijo el director: si tu hija se quiere ir y si tú no lo dejas, ya tu conciencia va a estar así cuando te mueras. Entonces ya fue de que dijo mi papá: vete pues. Y yo feliz de la vida”. (Ernestina, charla informal)

5. El dinero y la posición socioeconómica. Los padres rurales de escasos recursos pueden aludir a que no tienen recursos económicos para apoyar a sus hijas. No obstante, en ocasiones aparece como pretexto para no permitir que las jóvenes vayan a la escuela. Ahí mediará la capacidad de ellas para negociar y ganarse el permiso acudiendo a sus habilidades para procurarse el sustento.

De manera general, como factores socioculturales, la emergencia del maestro como figura de prestigio social y económica frente al resto de la población y la educación considerada desde los pueblos originarios como un instrumento poderoso para defenderse de la injusticia y la discriminación (Gómez y Goldsmith 2000; Gómez López 2014), se ha trasladado al imaginario de las y los padres como una posibilidad de mejorar la calidad de vida y como una herramienta de defensa de la violencia. Algunos padres consideran que si las mujeres estudian serán mejores madres y esposas contribuyendo a labores específicas que requieren mayor conocimiento, como la venta de productos agrícolas. Algunos otros, se muestran reticentes debido a que hace que las mujeres sean rebeldes y no cumplan con sus roles. A la par, la escuela es considerada como un elemento que rompe con lo tradicional y genera brechas generacionales al insistir que las y los jóvenes que acceden a la educación sucumben a lo moderno, dejando de vestir y de hablar la lengua, dejan de trabajar en el campo. Entre sensaciones ambivalentes, el rol de las maestras y maestros presionando a los padres, funge como determinante para que las jóvenes puedan ir.

Con respecto a las condiciones materiales, se encontró que las universidades, las organizaciones de la sociedad civil, fungen como lugares y escenarios que presentan ciertas condiciones materiales para el ejercicio de derechos. Todas las entrevistadas que participaban en algún grupo o colectivo mostraron en sus narrativas que la naturaleza de éste influía en la conciencia que tenían de sí mismas como mujeres,

ciudadanas y su percepción sobre los derechos. Este es un hallazgo que coincide con los de Evangelista (2010) y los de Raymundo (2016).

“FOMMA les da herramientas y habilidades para que puedan desarrollarse allá fuera de manera sana, de manera consciente, de una manera equitativa para que ellos también aprendan a relacionarse entre los roles de género para que no empiecen a discriminarse, las mujeres somos iguales, talleres sobre sexualidad. FOMMA lo que hace es darle la beca a la jovencita, pero me das dos-tres horas de tu servicio para ayudarme aquí” (Francisca Oseguera, FOMMA).

También se hace presente que si bien la experiencia misma de la universidad es un factor que motiva fuertemente el sentido de derechos y sobre todo la posibilidad de expresarlos abiertamente; propicia procesos de apropiación y adquisición de conocimientos de vanguardia, amplían sus aspiraciones personales y como experiencia modifica sustancialmente sus concepciones de mundo, las relaciones cotidianas y las identidades sociales y políticas (Guevara Ruiseñor 2010; Guevara Ruiseñor y García 2010; Gómez López 2014), el tipo de universidad a la que acuden y/o la carrera que eligen genera diversidad en las apropiaciones.

Se encontró que aquellas participantes que recibieron una educación formal de corte activo, basado en propuestas interculturales, desarrollaron mayor pensamiento crítico sobre las desigualdades teniendo opinión y posicionándose críticamente en el debate de la revaloración étnica. Tal es el caso de la UNICH, la UPN, la EGAI y, de manera excepcional, la universidad de Cuba.

“Lo que tiene la universidad es que, como es una universidad intercultural, traen personas de otros lados o de otros países para que puedan conocer la escuela y en esos foros es cuando intercambias conocimientos con otros alumnos. Una vez participé en derechos de mujeres y me gustó porque de pronto nos reúnen a mujeres de otras carreras y también trajeron a chavas de otras universidades. Entonces ahí fuimos, fui conociendo como es más o menos la idea de aquí de Chiapas y la idea que tienen las mujeres de otros países” (Luz, charla informal).

Universidades como la UNICH, que promueven modelos educativos interculturales, tienen el objetivo de recuperar saberes tradicionales, complementarlos con el saber

científico y promover la profesionalización de jóvenes indígenas que retornen a sus comunidades para la promoción del desarrollo local. Estos discursos sociales tienen repercusión a niveles subjetivos, como se pudo constatar en las narrativas de las entrevistadas. No obstante, se analizan desigualdades sociales y culturales, las expectativas de retorno de las universidades y la revaloración étnica entraban en conflicto cuando ellas reflexionaban sobre las violencias y desigualdades de género en sus localidades propiciadas y sustentadas por los usos y costumbres. Al menos algunas mujeres, podían expresar y asumir una postura crítica ante ese debate.

Finalmente, algo muy importante que las entrevistadas señalaron fue el establecimiento de redes sociales, de amistad o familiares, que les permitieron, en algunos casos, tener un lugar donde vivir, tener alimento, o tener apoyo moral solidario.

Me hablaban mucho de la Universidad, yo le dije a mi amiga “ya pues Lucecita, yo ya aparté mi inscripción, ya me inscribí y me gustaría que tú entraras también”. Me habló al día siguiente y ya fue que me dijo que había llegado a la conclusión que había decidido igual entrar. Y ya dije “qué bueno, ya no voy a estar solita, ¡qué bien! Ya voy a tener mi amiga ahí”. Y pues igual se fue a inscribir y ahí estamos las dos ahorita, sí, estamos ahí echando ganas. A ella se le complica un poco porque es madre soltera, pero a veces y de repente, cuando estábamos terminando el segundo cuatri, ella decía que ya se iba a salir y yo le dije “de aquí no vas a salir Lucecita; bueno, vamos a salir cuando terminemos, pero antes no se puede” (Verónica 28 años, estudiante, soltera, Chalchihuitán)..

Este hallazgo se asemeja a los de Gabriela Gallegos (2017) quien encuentra que muchas veces las redes de amistad solidaria se vuelven mucho más importantes, incluso que las familiares, para la consecución del logro académico.

Todo lo anterior brinda ideas claras sobre las condiciones de posibilidad que tienen las sujetas de estudio para acceder a experiencias educativas y académicas con certezas y seguridades. En concordancia con Yuriria Rodríguez (2007) y Marta Collignon (2017) el análisis de las condiciones de posibilidad permite analizar, por un lado, la interrelación entre lo micro y lo macro en donde los sujetos se hallan y se mueven, identificando sucesos y actores que influyen tanto en la toma de decisiones como durante el proceso educativo. Por otro, dan cuenta de las maneras en que éstas influyen sobre la

interpelación de sujeto, sus momentos de adaptación, de resistencia, de negociación y de transgresión con discursos hegemónicos. En ocasiones adoptando posturas críticas, en otras aceptando pasivamente.

Conclusiones

Esta investigación muestra las formas en que se construye la educación para las mujeres que tienen trayectorias de éxito. Ésta es pensada de manera limitada pues se considera que la educación abonará a que las mujeres puedan desempeñar un mejor papel de madre-esposas. A pesar de dicha construcción normada, no restringe los deseos, los sentimientos y las expectativas de las entrevistadas sobre las posibilidades de cambiar su situación actual. Más bien, su ingreso a la escolaridad, en condiciones sumamente precarias y desfavorecedoras, fomenta procesos de transformación subjetiva e identitaria donde ellas pueden transitar de la imposición de una identidad única: ser madre-esposa a la posibilidad de elegir entre un abanico de posibilidades.

Mediante estos testimonios se trató de ilustrar diversas maneras de vivir la condición de ser mujer, mostrando la expresión de sus subjetividades y las ideas respecto a sus propias relaciones no se ajustan necesariamente a las normatividades dominantes. La intención central ha sido documentar cómo la apropiación subjetiva de derechos parte de un proceso continuo de negociaciones, a partir de resistencias y transgresiones a las normatividades y las instituciones en donde ellas deben tener la convicción moral de que sus deseos son legítimos y autorizarse a realizarlos, a pesar de las consecuencias subjetivas, sociales y morales que pueda tener. En ocasiones, sus decisiones están sujetas a autorizaciones externas (decidir salir a estudiar, en qué escuela, dónde vivir). Otras, por el contrario, tienen que ver con un proceso más individual (autorizarse a ser transgresora o a dejar de trabajar para estar en paz con el marido y vivir con las consecuencias). Destacan momentos de cuestionamiento y rupturas, así como una serie de malestares que dan pistas para entender cómo se intersectan diferentes ejes de opresión que dan cuenta de la complejidad de dicha experiencia.

Ellas presentan relatos y metáforas que muestran su lucha por enfrentar las prescripciones contradictorias de la hegemonía de género en espacios disímiles: la comunidad y la zona urbana. Por ejemplo, cuando consideran que su conducta contradice las prescripciones morales de su entorno, expresan sentirse culpables por traicionar las expectativas de sus familias al modelo dominante de la buena mujer. Si

bien no impugnan necesariamente la norma, lo resuelven considerándose a sí mismas transgresoras.

Se pudo encontrar ámbitos en donde las mujeres tienen más poder que en otros. Por ejemplo, siendo profesionistas solteras aportando a la economía familiar y propiciando la educación para sus hermanas/os menores. A diferencia de algunos espacios, como las instituciones de posgrado o en los empleos remunerados en organizaciones de sociedad civil, donde pierden sustantivamente el poder para defenderse de la discriminación y de la crítica a sus capacidades, prefieren mantener el silencio en una suerte de esperar el momento adecuado y actuar subrepticamente para ganar el reconocimiento mediante el esfuerzo y el trabajo. Esto, para algunas, da cuenta de cómo las personas, independientemente del grupo étnico al que pertenezcan, tienen –o no– educación moral. Mediante esta afirmación, se invita a poner en duda que el silencio de una mujer equivale a su consentimiento o a la aceptación pasiva de las condiciones. En ciertos contextos, la sumisión es en realidad una forma de resistencia.

Este sentido positivo del derecho a la educación mengua ante situaciones como tener bajo promedio, no acudir a clases por tener que trabajar, no entenderle al maestro, pero ante situaciones que afecten al grupo o al colectivo, se unen y demandan la destitución de algún docente. Aunque en su juventud tiendan a mostrar actitudes más transgresoras, queda pendiente ver cómo esto perdurará en su vida posterior. Habrá que poner especial atención a los mecanismos psicológicos de resolución de la culpa y la transgresión.

No obstante, es importante insistir en que estas mujeres se autorizaron a hacer algo diferente a lo que las demandas de la feminidad en su contexto suponían para ellas. En esta autorización, las voces de las madres y de algunos padres, maestras/os y hermanas/os, validaron e impulsaron esta decisión. De alguna manera, la elección de migrar fue en contra de esas formas tradicionales de ser mujer que estimulan a las mujeres al establecimiento de una pareja y, por consiguiente, a la maternidad.

Estas trayectorias muestran las posibilidades de los sujetos para transgredir esos juegos de poder social y atreverse a hacer algo diferente. Pues, aunque fueron

construidas y socializadas bajo cierto sistema de género que les demanda determinado tipo de acciones, al mismo tiempo que las interpela, ellas pueden transformarlo aun cuando les implique costos subjetivos y sociales diversos.

La educación superior ha dislocado parcialmente la equivalencia entre mujer y matrimonio como posibilidad de existencia social en el ámbito rural comunitario. Esta equivalencia es alimentada tanto por la familia, por las nociones que transmiten a sus hijas e hijos, así como por que acceden a mejores posiciones dentro de la familia con su aporte económico o mediante bienes en especie. Además, se vuelven figuras a las cuales acudir por poseer un saber sobre la ciudad y sus dinámicas o sobre la defensa de los derechos, que no todas poseen. En este sentido, ¿la educación superior podría ser considerada como un mecanismo des-subjetivante? El acceso al saber y al discurso de la ciudadanía estaría configurando campos de poder y de resistencia. Una cosa es clara: lo que se juega al asistir a la universidad —o al salir de la comunidad— es la posibilidad de abrir espacios a la existencia social y real más allá del matrimonio. La pregunta sería ¿qué tanto logran “salir” en términos subjetivos y sociales de la comunidad?

La evaluación que las mujeres hacen sobre su proceso educativo va transformándose con el tiempo. Aun cuando siendo niñas se hayan sentido obligadas o forzadas a asistir a la escuela o hayan decidido no asistir, conforme van creciendo se encuentra en la educación una herramienta o un mecanismo para la transformación. Habrá que preguntarse si la educación por sí sola es suficiente para modificar los entornos de desigualdad a los que se enfrentan. Por lo que una solución en lo individual, no necesariamente se traduce en beneficios para todas, aunque ellas intentan que sí.

Esta disposición de ayudar a los otros, finalmente es una característica del cautiverio madre-esposa, cuya gratificación se encuentra en el ser para otros. Pareciera que la enunciación del derecho a la educación aparece de forma abierta cuando se trata de las otras y no precisamente de ellas. O cuando ya se encuentran en la mediana edad y se han apropiado de otros derechos que les brindan autoestima y confianza en lo que se dice y hace. Habrá que estar atentas a la posibilidad de enunciación que hagan las hijas de las entrevistadas —si las tienen— desde un enfoque intergeneracional del derecho.

De igual manera, las jóvenes reconocen que el panorama ha cambiado y se ha complejizado; mientras que mujeres cercanas a su familia o a su cotidianidad participan en puestos de poder y se enfrentan a chismes, habladurías y burlas, están también aquellas otras que no pudieron acceder a la educación. Las comparaciones, narradas en el discurso de las entrevistadas, entre las que sí salieron a estudiar y las que no pudieron, muestran que este es un eje de diferenciación cotidiana. Las mujeres que no pudieron acceder a la educación, por “decisión propia” o porque las condiciones no fueron favorables, posteriormente reflexionan y asumen como inamovible su decisión, aunque manifestaron sentirse arrepentidas y tristes.

Ha sido ampliamente documentado que la apropiación puede provenir de la sensación de situaciones de injusticia; estos ejemplos ofrecen pistas para pensar que también se podría dar la apropiación por medio del arrepentimiento. Aunque esa frase es lo que dicen las entrevistadas sobre aquellas que no continuaron estudiando, en realidad no pudo ser abordada a profundidad. Para este caso, se considera que el arrepentimiento como tal se daría en una situación donde se dieron las condiciones propicias para el ejercicio de los derechos. En la gama de narrativas, las condiciones son adversas. Con las madres y abuelas se presentaban aún más hostiles. Así entendido, se trataría de apropiación del derecho a partir de situaciones injustas. De tal suerte que las madres y jóvenes que no estudiaron propicien esto para sus hijas, primas, hermanas pequeñas favoreciendo la apropiación subjetiva del derecho de manera intergeneracional.

A partir de lo anterior, se reflexiona la pertinencia de dejar de acotar el estudio de la apropiación únicamente con las mujeres que tienen trayectorias de éxito y, más bien, ampliar la mirada y contemplar a las y los distintos actores que intervienen en los procesos de negociación de las apropiaciones, de manera que se pueda mostrar cómo, en diferentes momentos del ciclo de vida, se reconstruyen los sentimientos, los argumentos y las posibilidades para la apropiación de los derechos.

La formación universitaria les permite, en lo general, tener nuevos referentes y herramientas para minar situaciones complejas de violencia en las tramas familiares, comunitarias y los contextos culturales. A partir de ahí se enfrentan a nuevas disyuntivas en términos de apropiación y reproducción cultural. Dada la importancia de

las actividades y rituales comunitarios que garantizan la existencia en la vida colectiva, se enfrentan a retos como, por ejemplo, ¿cómo ser mujer indígena de la comunidad sin vivir en la comunidad? Esto es, qué estarían perdiendo al insertarse a la lógica occidental de ser mujer profesionista. Algunas, teniendo más clara esta disyuntiva, lograron enunciar diferentes posturas. Están quienes reivindican el uso del idioma, de la nahua como vestimenta tradicional, pero rechazan abiertamente los usos y costumbres por mantener y reproducir desigualdades de género. También aquellas que reivindican la pertenencia cultural, los usos y costumbres, la memoria colectiva y desde su trabajo realizan videos documentales, pláticas y talleres informativos, así como grupos de lectura infantil, para compartir su experiencia y recrear nuevos modos de cultura. Si bien este es un elemento que se aborda de manera indirecta en este trabajo, queda como una posible línea de investigación que podrá ser desarrollada en estudios futuros.

Por otro lado, y como tema emergente, en los testimonios fue posible encontrar discursos que parecen disentir de las formas tradicionales de ejercicio de poder masculino dentro de los hogares permitiendo o favoreciendo que las hijas decidan sobre su proyecto de vida, instándolas a no relacionarse con varones violentos y procurando que la escolaridad formal las dote de herramientas para defenderse a ellas y a su descendencia, mientras que, al mismo tiempo, mantienen relaciones de violencia con sus esposas.

Algunas autoras (Jiménez 2007; Guevara Ruiseñor 2010) se preguntan cómo se puede interpretar la convergencia contradictoria de manifestar discursos tendientes a la igualdad y sostener prácticas violentas, así como si estas prácticas cuestionan la estructura de subordinación, si se consideran nuevas formas de poder matizadas, o son ilustración de lo opresivas que resultan las normas de género y generación también para algunos varones. Estas son interrogantes que seguirán presentes y deberán desarrollarse en investigaciones futuras.

Literatura citada

- Acker S. 1997. Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid: Narcea Ediciones.
- Alcoff L. 1989. Feminismo cultural vs. Post-estructuralismo: la crisis de identidad de la teoría feminista. *Feminaria*:1–18.
- Acuña-Rodríguez M del C. 2014. Reflexiones en torno al vínculo género-educación superior. *Educación* 38:89–106.
- Althusser L. 2003. Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Ediciones Nueva Visión:1–96.
- Álvarez M, Robledo G, Sánchez G. 2012. Migrar, cambiar y continuar. Dos generaciones de mujeres indígenas en la búsqueda de autonomía. En: Género y Migración. Tuñón, E. y Wiesner, M. (coords.). México: ECOSUR, COLEF, COLMICH, CIESAS: 395–424.
- Amuchástegui A. 2001. Virginidad e iniciación sexual en México. Experiencias y significados. México: EDAMEX Population Council.
- Amuchástegui A, Rivas M. 2004. Los procesos de apropiación de los derechos sexuales: notas para la discusión. *Estudios Demográficos y Urbanos*:543–597.
- Arcos Gutiérrez L. 2012. El derecho de los pueblos indígenas a una educación superior: reconstrucción de experiencia: el caso de la Escuela Normal Indígena “Jacinto Canek”. *Revista mexicana de investigación educativa* 17:533–555.
- Berger P, Luckmann T. 2003. Construcción Social de la Realidad. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Bermúdez-Urbina FM. 2013. “Como ingenieras cuidamos mejor a las plantas”. La situación de género de mujeres universitarias indígenas. Zona Franca. *Revista del Centro de Estudios Interdisciplinario sobre Mujeres XXI*:65–74.

- Blázquez Graf N, Flores Palacios F, Ríos Everardo M, Coordinadoras. 2012. Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Facultad de Psicología.
- Bonder G. 1998. Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente. En: Género y Epistemología: Mujeres y disciplina. p. 1–22.
- Bonfil P. 2002. Niñas indígenas: La esperanza amenazada. Primera. México, D. F.: Grupo interdisciplinario sobre Mujer, Trabajo y Pobreza (GIMTRAP); Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Brown J. 2014. Ideas, opiniones y conocimientos sobre derechos (no) reproductivos y sexuales. I Jornadas de Género y sDiversidad Sexual: Políticas públicas e inclusión en las democracias contemporáneas. Facultad de Trabajo Social- Universidad de La Plata. Eje: Legislación y políticas públicas en géneros y diversidad sexual:9.
- Bruner J. 2002. La creación narrativa del yo. En: La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica. p. 91–124.
- Butler J. 1982. Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Witting y Foucault. En: Lamas M, editor. El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. México: Programa Universitario de Estudios de Género-Universidad Nacional Autónoma de México. Porrúa. p. 303–326.
- Butler J. 1997. Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Butler J. 2007. El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Argentina: Paidós.

- Cabrera P, Desjarlais R, Faretta F, Pochintesta P, Roa ML. 2017. Antropología de la subjetividad. 1a ed. Cabrera P, editor. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Castañeda-Rentería L, Contreras K. 2017. Apuntes para el estudio de las identidades femeninas. El desafío entre el modelo hegemónico de feminidad y las experiencias subjetivas. *Intersticios Sociales*:1–19.
- Castro R. 2010. En búsqueda del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo. En: Szazs, Ivonne y Lerner, Susana. (comps.). Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad. México: El Colegio de México. p. 57–85.
- Chávez Arellano ME. 2008. Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de la educación superior* 37:31–55. [consultado 2017 jun 23]. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000400003
- Collignon MM, Lazo P. 2017. Derechos humanos/sexuales, género y biopolítica: reflexiones sobre la configuración subjetiva del derecho a la identidad de género. *Revista de Estudios de Género, La Ventana* 45:50–87.
- Correa S, Petchesky R. 2000. Los derechos reproductivos y sexuales: Una perspectiva feminista. En: Figueroa JG, (editor). Elementos para un análisis ético de la reproducción. México: UNAM, Porrúa. p. 99–135.
- Cruz-Salazar T. 2012. El joven indígena en Chiapas: el re-conocimiento de un sujeto histórico. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos* X:145–162.
- Cruz-Salazar T. 2014. Las Pielas que vestimos. Corporeidad y prácticas de belleza en jóvenes chiapanecas. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, El Colegio de la Frontera Sur.
- Cruz-Salazar T. 2017. Lo etnojuvenil. Un análisis sobre el cambio sociocultural entre tsotsiles, tseltales y choles. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos* 15:53–67.

- Cruz-Salazar T, Ortiz Moreno A. 2012. Juventudes Interculturales. Voces y visiones estudiantiles en la UNICH. En: Sartorello, S. y Cruz-Salazar, T. (coords.) Voces y visiones juveniles en torno a la diversidad, diálogo y conflicto intercultural en la UNICH, p.65-92
- Cruz Pérez Ó. 2011. La castellanización y negación de la lengua materna en la escuela intercultural en Chiapas. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos IX*:30–42.
- Cumes A. 2007. Mayanización y el sueño de la emancipación indígena en Guatemala. En: Bastos, Santiago y Cumes, Aura (coords.) Mayanización y vida cotidiana. La ideología multicultural en la sociedad guatemalteca. Vol. I Introducción y análisis generales. Guatemala: FLACSO CIRMA cholsamaj. p.81–187.
- Denzin NK, Lincoln YS. 2011. Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En: *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I.* Denzin, N. y Lincoln, Y. (coomps.). Gedisa editorial. p. 43–101.
- De Keijzer B, Rodríguez G. 2007. Hombres rurales: nueva generación en un mundo cambiante. En: Amuchástegui A, Szasz I, (editoras). *Sucede que me canso de ser hombre... Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México.* México, D.F.: El Colegio de México. p. 241–274.
- Domínguez Cuevas A, Santiago Benítez G. 2014. Un acercamiento a la participación político electoral de los pueblos indígenas de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) XLIV*:83–135. [consultado 2019 ene 21]. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27032150005.pdf>
- Evangelista A. 2010. Construcción social sobre los derechos sexuales y reproductivos de jóvenes de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. [Tesis de Doctorado] Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 244p.
- Evangelista A, Kauffer E. 2009. Iniciación sexual y unión conyugal entre jóvenes de tres municipios de la región fronteriza de Chiapas. *La Ventana. Revista de estudios de género 30*:181–222.

Evangelista AA. 1998. Si me caso sí, si no... no tengo derechos. Derechos sexuales y reproductivos entre mujeres jóvenes de una comunidad rural de Chiapas. [Tesis de Maestría] El Colegio de la Frontera Sur, p

Evangelista AA, Ovando I, Tinoco R. 2006. Representaciones sociales de la pobreza [desde una perspectiva de género]. En: Tinoco R, Bellato L, editores. Representaciones sociales de la pobreza en Chiapas. México: El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR); Secretaría de Desarrollo Social del Estado (SEDESO); Gobierno de Chiapas. p. 101–120.

Fajardo Salinas DM. 2011. Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos* 9:15–29.

Faretta F. 2013. Procesos de conformación subjetiva. Experiencias, estructuras, prácticas cotidianas y actores sociales del mundo del Vih-Sida. [Tesis de Licenciatura] Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Ciencias Antropológicas. [consultado 2017 nov 28]. http://www.antropologiadelasubjetividad.com/images/publicaciones/tesis_faretta.pdf, 242 p.

Flores I. 2015. ¿Por la estudianta todo se alcanza? Escolarización, trabajo y ciudadanía: migrantes indígenas en la zona metropolitana de Guadalajara. [Tesis de Doctorado] Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social., 276p.

Flores Rius L. 2012. Género y ciencia: entre la tradición y la transgresión. En: Blazquez Graf N, Flores Palacios F, Ríos Everardo M, editores. Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Facultad de Psicología. p. 79–110.

Foucault M. 1988. El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología* 50:3–20.

Freyermuth G, Garza AM. 1994. Comités de salud reproductiva en Chiapas. Una experiencia de participación ciudadana. *Debate Feminista*: 3–21.

- Freyermuth G, Argüello H. 2010. La muerte prematura de mujeres en los altos de Chiapas. Un análisis desde la violencia. *Revista Pueblos y Fronteras Digitales* 6:181–216.
- Galeano ME. 2008. *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. 1 reimpres. Medellín, Colombia: Fondo editorial Universidad EAFIT.
- Gallegos Martínez G. 2017. *Reconfiguración identitaria de jóvenes indígenas universitarios en contextos de migración urbana*. [Tesis de maestría]. El Colegio de la Frontera Sur. 144p.
- García Canal MI. 1993. De la falta a la falla. Una historia de la culpa. *Tramas, Subjetividad y Procesos Sociales*:141–156.
- García Dauder S. 2010. El olvido de las mujeres pioneras en la Historia de la Psicología. *Revista de historia de la psicología* 31:9–32.
- Garza AM. 2002. *Género, interlegalidad y conflicto en San Pedro Chenalhó*. Programa de investigaciones Interdisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste, Universidad Autónoma de México-Instituto de Estudios Indígenas, Universidad Autónoma de Chiapas, editores. México.
- Gergen K. 2007. *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Primera Ed. Estrada Mesa ÁM, Diazgranados Ferráns S, editores. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales-CESO, Departamento de Psicología.
- Gil Roldan Á. 2005. *Tejiendo la vida universitaria en la capital: nuevos dilemas de la mujer indígena contemporánea*. [Tesis de Maestría] Universidad de Los Andes. 234p.
- Gómez H. 2002. *Educación, identidad y género en San Andrés Sakamch'en (Larrainzar)*. [Tesis de Licenciatura] Universidad Autónoma de Chiapas. p.

- Gómez López MA. 2014. Ser Joven Estudiante En Oxchuc. [Tesis de Maestría] Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Unidad Pacífico Sur.173p.
- González S. 2002. Las mujeres y las relaciones de género en las investigaciones sobre el México campesino e indígena. En: En Urrutia, Elena (coord.) Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México. El Colegio de México. p. 165–200.
- Guevara Ruiseñor E. 2010. Cuando el amor se instala en la modernidad: intimidad, masculinidad y jóvenes en México. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Facultad de Psicología.
- Guevara Ruiseñor E. 2012. El sueño de Hypatia. Las y los estudiantes de la UNAM ante la carrera científica. Primera Ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Guevara Ruiseñor E, García A. 2010. Orden de género y trayectoria escolar en mujeres estudiantes de ciencias exactas y naturales. Investigación y ciencia de la universidad Autónoma de Aguascalientes:10–17.
- Harding S. 2002. ¿Existe un método feminista? En: Eli Bartra (comp.) Debates en torno a una metodología feminista. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, p. 9–34.
- Hernández A. Distintas maneras de ser mujer: ¿Ante la construcción de un nuevo feminismo indígena? [consultado 2018 mar 9]. <http://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Distintas-maneras-de-ser-mujer.pdf>
- Hernández RA. 2013. Movimientos de mujeres indígenas: re-pensando los derechos desde la diversidad. En: en Espinosa, Gisela y Lau Jaivén, Ana (coords.) Un Fantasma recorre el siglo. Luchas feministas en México 1910-2010. México: UAM Xochimilco, ECOSUR, Editorial Itaca. p. 307–330.

- Jiménez-Naranjo Y, Mendoza-Zuany R. 2016. La educación indígena en México. Una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos* 14:60–72.
- Jiménez M. 2007. Sexualidad, vida conyugal y relaciones de pareja. Experiencias de algunos varones de los sectores medio y alto de la Ciudad de México. En: Amuchástegui A, Szasz I, editores. *Sucede que me canso de ser hombre... Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México*. México, D.F.: El Colegio de México. p. 185–240.
- Lactao Fabros M, May C. Paguntalan A, Arches L, Guía-Padilla MT. 2006. La transformación de sana en dapat. Negociando la autorización a tomar decisiones reproductivas en Filipinas. En: Petchesky, Rosalind y Judd, Karen. (Comps). *Cómo negocian las mujeres sus derechos en el mundo. Una intersección entre culturas, política y religiones*. México, D.F.: El Colegio de México. p. 355–412.
- Lagarde M. 1995. El género. La perspectiva de género. *Papers on Social Representations: Electronic Version* 4:1–21.
- Lagarde M. 2005. *Los cautiverios de las mujeres: madres-esposas, monjas, putas, presas y locas*. Cuarta ed. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lamas M. 1999. Usos, dificultades y posibilidades de la categoría de género. *Papeles de población* 5:147–178.
- López Guerrero J. 2012. *Mujeres indígenas en la zona metropolitana*. [Tesis de Doctorado] Universidad Nacional Autónoma de México [consultado 2018 mayo 12]. <http://132.248.9.195/ptd2012/diciembre/089295937/089295937.pdf>, 305p.
- López Guerrero J. 2013. Relaciones de género e interétnicas entre jóvenes indígenas migrantes en la Ciudad de México. *GénEros. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género* 12:139–160.

- Lujan Ponce N. 2008. Lo cualitativo como estrategia de investigación: apuntes y reflexiones. En: Mejía, P., Juárez, J. y Comboni, S. (coords.). El Arte de Investigar. México: Universidad Autónoma Metropolitana. p. 213–232
- Martínez C. 2010. Introducción al trabajo cualitativo de investigación. En: Szasz I, Lerner S, editores. Szasz, Ivonne y Lerner, Susana. (comps.). Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad. México: El Colegio de México. p. 33–56.
- Mato D. 2008. Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. *Nómadas* 27:62–73 [consultado 2017 jun 25]. <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105116595006.pdf>
- Monzón AS. 2004. Mujeres indígenas: entre normas y derechos. Una aproximación. Guatemala: Instituto de Estudios Interétnicos de la Universidad de San Carlos. 50p.
- Navarrete-Cazales Z, Alcántara-Santuario A. 2015. Universidades interculturales e indígenas en México: desafíos académicos e institucionales. *Revista Lusófona de Educação*:145–160. [consultado 2017 jun 25]. <http://www.redalyc.org/html/349/34944227009/>
- Núñez F. 2008. Los fraudes conyugales: una preocupación decimonónica. En: Elsa Muñiz (Coord.) Registros Corporales. La historia cultural del cuerpo humano. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. p. 113–143.
- Núñez K, Bermúdez-Urbina FM. 2010. Vida académica y expectativas profesionales en jóvenes indígenas universitarios de Chiapas México. En: en Pincemin D., Sophia, et. al. (eds.) (2010) Estudios Regionales en el siglo XXI. Identidad, Cultura y Educación.
- Núñez Noriega G. 2007. La producción de conocimiento sobre los hombres como sujetos genéricos: reflexiones epistemológicas. En: Amuchástegui A, Szasz I, editores. Sucede que me canso de ser hombre... Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México. México. p. 39–72.

- Olivera M. 2004. Subordinación de género e interculturalidad. Mujeres desplazadas en Chiapas. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos* 2:25–49.
- Ortiz Ortega A. 2004. Elementos y obstáculos a tomar en cuenta en la conceptualización y apropiación de los derechos sexuales y reproductivos. *Estudios Demográficos y Urbanos*:599–637. [consultado 2018 ene 19]. <http://www.redalyc.org/pdf/312/31205704.pdf>
- Palermo AI. 2006. El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista argentina de sociología* 4:11–46. [consultado 2018 abr 24]. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482006000200002
- Peña Cuanda M del C. 2010. Diásporas, identidades y movimientos poblacionales no transnacionales. *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos* VIII:122–136.
- Petchesky R, Judd K. 2006. Cómo negocian las mujeres sus derechos en el mundo. Una intersección entre culturas, política y religiones. México, D. F.: El Colegio de México.
- Raymundo L. 2016. De los márgenes al centro: mujeres nahuas y escolaridad. En: en Blázquez Graf, Norma Castañeda Salgado, Martha (coords.) *Lecturas críticas en investigación feminista*. p. 217–252.
- Reartes DL. 2011. Género, etnia y generación en la prevención e interrupción de embarazos en jóvenes estudiantes hablantes de lenguas mayas migrantes a San Cristóbal de Las Casas, Chiapas (México). *Cuadernos de antropología social*:71–92. [consultado 2017 nov 27]. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2011000100004
- Rivas M. 2010. La entrevista a profundidad: un abordaje en el campo de la sexualidad. En: Szazs, I. y Lerner, S. (comp.) *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. p. 199–224.

- Robles Santana MA. 2015 Los feminismos comunitarios de abya yala. Una aproximación. Colectivo Guindilla Bunda Coord. (Ábalos H.; García J.; Jiménez A., Montañez D.) Memorias del 50 Congreso de Filosofía Joven Horizontes de Compromiso: LA VIDA, Granada: Asociación de Jóvenes Investigadores en Ciencias Sociales, p. 60-80
- Rodríguez Martínez P. 2011. Feminismos Periféricos. *Sociedad y Equidad* 2:23.
- Rodríguez Y. 2007. La interpelación del sujeto: género y erotismo en hombres jóvenes de la ciudad de México. En: Amuchástegui A, Szasz I, editores. *Sucede que me canso de ser hombre... Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México*. México, D.F.: El Colegio de México. p. 343–394.
- Rojas-Cortés A, González-Apodaca E. 2016. El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *LiminaR* 14:73–91.
- Rosaldo R. 2000. *Cultura y verdad. La reconstrucción del análisis social*. 1a Edición. Quito- Ecuador: ABYA-YALA.
- Rubin G. 1986. El tráfico de las Mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. *Nueva Antropología* VIII:95–145.
- Rufer M. 2010. El archivo: de la metáfora extractiva a la ruptura poscolonial. En: Rufer M, Gorbach F, editores. *El archivo, el campo. Las disciplinas y la producción de la evidencia*. México: UAM. p. 85–90.
- Saal F. 1998. Algunas consecuencias políticas de la diferencia psíquica entre los sexos. En: Saal F (editora). *Palabras de Analista*. siglo XXI Editores. p. 15–40.
- Santamaria A. 2016. Etnicidad, género y educación superior. Trayectorias de dos mujeres arhuacas en Colombia. *Convergencia* 23:177–198.
- Sanz Hernández A. 2005. El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio* LVII:99–115.

- Sartorello S. 2016a. Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos* 14:121–143.
- Sartorello S. 2016b. Convivencia y conflicto intercultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 21:719–757.
- Sassen S. 2003. *Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Madrid, España: Traficantes de sueños. <http://www.acuedi.org/ddata/9217.pdf>, 150p.
- Scott J. 1996. El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas MC, editor. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Programa Universitario de Estudios de Género. p. 265–302.
- Scott J. 2001. Experiencia. *La ventana. Revista de estudios de género*:42–73.
- Serrano-Santos ML. 2017. San Cristóbal de los Jóvenes Indígenas. Estilo de vida y producción de espacios sociales. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos* 15:42–52.
- Serret E. 2006. *Discriminación de Género. Las inconsecuencias de la Democracia*. Cosme Valadez A, editor. México: Cuadernos de la igualdad, núm. 6. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Sierra MT. 2008. Mujeres indígenas, justicia y derechos: los retos de una justicia intercultural. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*:15–26. [consultado 2017 dic 7]. <http://www.redalyc.org/pdf/509/50903102.pdf>
- Straw C, Mattioli M. 2013. Entre el discurso legal y las opiniones de las mujeres: Reflexiones sobre la apropiación subjetiva de derechos sexuales y reproductivos. *Revista Pilquen* 16:1–11.
- Szasz I, Lerner S. 2010. *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexual*. México: El Colegio de México.

- Tuñón E, Ayús R. 2003. Género, sexualidad y fecundidad de las y los jóvenes del sureste mexicano. En: Mario Bronfman y Catalina Denman (editores) Salud reproductiva. Temas y debates. México: Instituto Nacional de Salud Pública. p.83–101.
- Trupa NS. 2016. La apropiación de derechos de mujeres lesbianas en sus trayectorias sexoafectivas. *Unidad Sociológica* 7:27–36. [consultado 2018 feb 9]. <http://unidadsociologica.com.ar/UnidadSociologica74.pdf>
- Urteaga M. 2008. Jóvenes e indios en el México contemporáneo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales* 6:667–708.
- Urteaga M. 2011. La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos. México: Juan Pablos Editores/Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Villafuerte-Solís D. 2015. Crisis rural, pobreza y hambre en Chiapas. *LiminaR* 13:13–28. [consultado 2019 ene 21]. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272015000100002

Anexos

Anexo. 1 Guía de entrevista individual

Preguntas para ser planteadas en el transcurso de las entrevistas

1. Encuadre de la entrevista y presentación de la entrevistadora
2. Presentación de la participante (edad, escolaridad, lugar de procedencia, estado civil, lengua, número de hijos)

Pregunta generadora: ¿Cómo fue que llegaste a la universidad?

- ¿Qué carrera elegiste?, ¿era la que tú querías estudiar?, ¿en la mañana o en la tarde?, ¿y por qué aquí en San Cristóbal?, ¿consideraste otras universidades además de esta?, ¿y una universidad privada?, ¿qué querías estudiar cuando saliste de la prepa?
- ¿Desde cuándo surgió tu deseo de estudiar?, ¿desde chiquita?, ¿y tus amiguitas también querían estudiar?, ¿tus papás te apoyaron?, ¿cómo te apoyaban?, ¿qué decían de que estudiaras?, ¿cómo se convencieron?, ¿qué les dijiste?, ¿te dijeron que mejor te quedaras en tu casa?
- ¿y qué te decían de la universidad?, ¿alguna vez te dijeron que era difícil o que no la terminarías?, ¿cómo es?, ¿qué les decían a tus hermanos de que quisieran estudiar?, ¿qué piensan de que las mujeres estudien en tu comunidad?, ¿y las chavas como tú de tu comunidad qué hacen?, ¿piden permiso para salir?, ¿pueden decidir qué hacer?, ¿o le preguntan al novio, a los papás?
- ¿Y con quién vives aquí?, ¿pagas renta?, ¿qué te dijeron tus papás cuando te viniste a vivir acá?, ¿te acompañaron a buscar el lugar?, ¿te vienen a visitar?, ¿con quién te juntas?
- ¿Qué dificultades has tenido?, ¿en este proceso de ir a la universidad te has sentido sola?, ¿quién te ha acompañado?, ¿tus amigos, novios, novias, primos/as, hermanos/as?
- ¿Cuál es tu clase favorita?, ¿cuál es la que menos te gustaba?, ¿por qué? ¿te has sentido mal estando en la universidad?, ¿cómo, mal emocionalmente o mal físicamente?, ¿por qué?, ¿qué hiciste?, ¿quién te ayudó?

- ¿Extrañas tu comunidad?, ¿qué extrañas de ella?, ¿alguna vez has estado triste?, ¿por qué?, ¿me puedes contar algún momento de tristeza que hayas tenido?, unas chavas que entrevisté me dijeron que sentían depresión, ¿tú te has sentido así?
- ¿Te está gustando la universidad? / ¿te gustó la universidad?, ¿me puedes contar un momento alegre que hayas tenido?, ¿alguna vez te has enojado mucho, mucho?, ¿qué es lo que te daba coraje?
- ¿Tuviste miedo de entrar en la universidad?, ¿de venir a San Cristóbal?, ¿de venir a la ciudad?, ¿has tenido miedo de alguna otra cosa?, ¿de qué?, ¿y qué has pensado hacer?, ¿alguna vez pensaste que no podías seguir?, ¿has sentido vergüenza?, me puedes contar algún momento que te hayas sentido muy tímida o que te haya dado mucha pena?
- ¿Te sientes satisfecha con lo que has logrado?, ¿me puedes contar alguna experiencia de orgullo que tengas, que digas, me siento muy orgullosa de mí misma?, ¿o de otra persona?, ¿de quién te has sentido orgullosa?
- ¿Ahora que ya estás en la universidad, te imaginaste que sería así?, ¿cómo era antes, en los tiempos de tus papás?, ¿dejaban a las chavas estudiar?, ¿por qué?, ¿y ahora?, ¿qué cambió?
- Y en tus expectativas a futuro ¿qué piensas hacer?, ¿qué te dicen tus papás?, ¿piensas regresar?, ¿casarte allá?, cuando vas a visitarlos ¿qué te dicen?

3. Cierre

4. Agradecimientos

Anexo 2. Guía de entrevista actoras clave

1. Encuadre de la entrevista, objetivos y presentación de la entrevistadora
2. Presentación de el/la participante
 - Lugar de trabajo
 - Objetivos de la institución en la que trabaja
 - Labor que desempeña/ proyectos de investigación que ha realizado
 - Número de años de trabajo en la región
3. Condiciones económicas, sociales, políticas y culturales de San Cristóbal de Las Casas y la región de los Altos
 - Principales actividades económicas
 - Sistemas de organización social (autoridades comunitarias, patronatos, iglesias, magisterio)
 - Factores de cambios o continuidades culturales
 - Migración interna y externa
4. Situación social de las mujeres indígenas
 - Proyectos de vida y su valoración social
 - Procesos de autonomización
 - Organización familiar
 - ¿De qué manera influye el contexto de pobreza?
 - Cambios en la situación social de las mujeres a partir de la educación superior
5. Educación como derecho
 - ¿Los derechos de las jóvenes que quedan excluidas del sistema educativo son vulnerados?, ¿de qué maneras?, ¿qué impactos tiene?
 - Educación universitaria (posibilidades de ingreso, permanencia y conclusión de estudios)

- Deserción ¿qué implica la deserción escolar? En términos sociales, personales (redes), impacto al bienestar subjetivo (autoestima, posibilidad de recibir afecto)
- Factores que facilitan/impiden el acceso de las mujeres a la educación
- Cambios en la situación social de las mujeres a partir de la educación superior

Anexo 3. Artículo

“Solterona, pero bien realizada profesionalmente” Mujeres indígenas frente a las normas hegemónicas de género

Artículo sometido a la Revista Interdisciplinaria
de Estudios de Género de El Colegio de México

Ariadna Martínez Olvera, Esperanza Tuñón Pablos
y Angélica Aremy Evangelista García

Resumen

Este estudio se enfoca en el análisis de las posiciones de sujeto que emergen en la confrontación de las normas hegemónicas con las situaciones reales de las mujeres en su incorporación a la educación superior. A partir de las narrativas de 21 mujeres indígenas de Chiapas, se recupera el concepto posiciones de sujeto desde el planteamiento de Alcoff para mostrar cómo las mujeres pueden estar en situaciones que se consideran pasivas, negociadoras o resistentes en su relación con otras posiciones, lo que les permite tener poder para ampliar o reducir márgenes de acción. Los hallazgos delimitan la emergencia de cinco posibles posiciones en un nexo de adaptación-resistencia cuya vivencia contiene conflictos subjetivos y malestares emocionales. Entre la adaptación y la afirmación positiva se encuentra una gama de actos de adaptación y resistencia ligados entre sí que muestran las circunstancias materiales y simbólicas donde ocurren sus expectativas de profesionalización.

Palabras clave: mujeres indígenas, género, educación superior, subjetividad, sujeto

Abstract

This study analyses the concept of subject as positionality emerging in the confrontation between the hegemonic norms and the women's real situation in their incorporation to higher education. Exploring in the stories of 21 Mexican indigenous women with Alcoff's

approach, it shows how women can be considered passive, negotiating or resistant through their relationship with other positions, which it allows them reduce or expand their margins of action. The findings delineate five possible positions in an adaptation-resistance nexus whose experience contains subjective conflicts and emotional discomforts. Among adaptation and positive affirmation, it occurs a variety of resistance or adaptation acts linked together indicating the material and symbolic circumstances where their expectations of professionalization occur.

Keywords: indigenous women, gender, subjectivity, subject

Introducción

“Tu carrera nunca te abandonará; tu marido, no se sabe” es el título de un artículo publicado en la página virtual del periódico El País. Éste aborda, de manera general, las reducidas posibilidades educativas que tienen las niñas africanas. Centrado en una trayectoria de éxito, la autora hace hincapié en la situación privilegiada que tienen algunas mujeres para desarrollar una carrera profesional en condiciones donde no se les garantiza que podrán hacerlo. Como esta, historias similares suceden en las poblaciones indígenas de México: mujeres que recorren largos caminos, que superan toda clase de obstáculos para poder estudiar y ser profesionistas. Aunque no se profundiza en ello, el título del artículo es sugerente debido a que sintetiza la tensión subjetiva que inaugura en las mujeres la negociación entre aquellos elementos que componen su condición de ser mujer con su posición como profesionista desde su incorporación a la educación superior.

Las transformaciones económicas ocurridas después de los años setenta en México, conllevaron la presencia y participación activa de las mujeres en el mercado laboral. El impacto que ello tuvo en la economía y en la cultura, aunado a las políticas educativas que ampliaron las opciones profesionales para las mujeres, abrieron el espacio material y simbólico para que jóvenes de diferentes latitudes incursionaran en los terrenos de la educación superior. Diferentes autoras han documentado las dificultades que tienen las mujeres que se insertan a espacios laborales y educativos para negociar lo que significa ser mujer en ámbitos tradicionales y no tradicionales.

Castañeda-Rentería y Contreras (2017), en su análisis sobre el desafío del modelo hegemónico de feminidad y las experiencias subjetivas discuten que la construcción del sujeto mujer se ha desarrollado alrededor de tres conceptos: la identidad de género, maternidad y el par público privado. Conjugados, moldean el modelo hegemónico de lo femenino adquiriendo particularidades en distintos momentos y contextos histórico-sociales y culturales. Consideran que la reconfiguración de la identidad femenina impulsada por los cambios de la globalización se produce en dos lugares y momentos fundamentales: el ingreso a la educación y la posterior entrada al mercado laboral. Concluyen que, aunque se den las posibilidades de construir trayectorias vitales diversificadas, esto “no libra al sujeto de las tensiones, contradicciones y culpas producto de la compleja relación entre ideas hegemónicas constitutivas de la tradición y las aspiraciones personales” (Castañeda-Rentería y Contreras, 2017, p. 14).

Rocha y Cruz (2013) analizan las barreras estructurales y subjetivas que permean en la vivencia de las mujeres mexicanas provenientes del cuestionamiento a los roles asignados tradicionalmente a este grupo. Estas barreras pueden causar malestar emocional y entorpecer el proceso de empoderamiento. Señalan que “en las mujeres jóvenes que han tenido oportunidades educativas de nivel superior, hoy surgen deseos contrapuestos: por una parte, está la satisfacción subjetiva que genera el tener desarrollo profesional; empero, eso entra en contradicción con el deseo ‘normado’ de ser madres y reproducir roles de género convencionales ligados al establecimiento de vínculos familiares, lo cual en algún punto también resulta satisfactorio para ellas” (Rocha y Cruz, 2013, p. 125).

En esa misma línea Burin (2010) se avoca a entender de qué manera el papel central que desempeña la maternidad en la vida de la mayoría de las mujeres explicando la manera en que el cumplimiento de ese rol vitalicio, constituye un riesgo para la salud mental de las personas. Las altas expectativas de cumplimiento, aunado a otros factores tales como la falta de deseo de ser madre y la falta de reconocimiento de su desempeño como verdadero trabajo, generan cansancio que suele aparecer en forma de angustia, sentimientos de culpa, hostilidad reprimida o trastornos psicosomáticos.

Nájera y colaboradoras (1998), por su parte, estudian la identidad de las mujeres a partir de la maternidad, la sexualidad y el comportamiento reproductivo. En sintonía con las anteriores autoras, encuentran que el cuerpo y la sexualidad son los ejes en donde se estructura tanto la condición genérica como la opresión. La maternidad, en contraposición con el trabajo extra-doméstico, constituye el eje organizador de las vidas de muchas mujeres y, no en pocas ocasiones, sólo por ella obtienen reconocimiento social y legitimidad. Consideran también que la práctica anticonceptiva puede ser un elemento que les posibilita asumir una actitud diferente frente a sí mismas y al mundo, dándoles poder mediante la reflexión y diversificando espacios que expresan su autonomía.

Se ha señalado en la literatura que lo anterior se vincula a cambios en la estructura productiva, el deterioro del ingreso familiar (González, 2002), así como a factores demográficos y culturales, el incremento en el número de divorcios, el descenso de la fecundidad (Rocha y Cruz, 2013), la intensificación de los flujos migratorios y el proceso de urbanización (Amuchástegui, 2001), entre otros. Dado el aumento innegable y continuo de la cantidad de las mujeres con estudios universitarios que trabajan, las autoras anteriormente citadas consideran que el trabajo profesional comienza a ser un articulador de las identidades de género de las mujeres profesionistas. Pese a esto, el espacio doméstico no deja de presentarse como un nicho femenino ligado a las prácticas de la maternidad.

En la medida en que hay un proceso de mayor preparación educativa y profesional, es factible que se desarrolle una identidad desde lo profesional, como principal eje organizador de su vida y no necesariamente desde la maternidad, si bien con fuertes complicaciones en sus prácticas derivadas del proceso subjetivo que las origina y que se hacen más claras cuando atraviesan los terrenos de la maternidad y el matrimonio (Guevara Ruiseñor y García, 2010). En este sentido, se hacen evidentes la tensión y el dolor que sienten las mujeres al no cumplir con lo que el sistema de género demanda, al tiempo que también al autorizarse a hacer algo diferente a lo que se demanda.

Puntos de partida teóricos-metodológicos

Para hacer el análisis, tomamos como marco conceptual la construcción social de la realidad y la perspectiva de género para entender cómo las normas de género –entre otras- construyen y moldean al sujeto y su subjetividad mediante el poder (Foucault, 1988); así como los mecanismos estratégicos que tienen para resistirse y transformarse. De acuerdo con Scott (1996), el género es un sistema fundante y significativo de las relaciones de poder a partir de la simbolización e interpretación de la diferencia sexual; mientras que la categoría de género aporta al estudio de las ciencias sociales en dos sentidos: como categoría de la desigualdad social al evidenciar los vínculos entre sujetos constituidos subjetiva e intersubjetivamente, y como elemento que alude al sistema binario de clasificación sociocultural.

Entendemos la posición de sujeto como categoría útil para el estudio de los sujetos sociales, ya que expresan facetas sociales, culturales y morales de su historia de vida, las estructuras materiales y simbólicas donde concurren sus expectativas, y las formas de resistencia y adaptación en las que fluyen modificando paulatinamente sus posiciones. De acuerdo con Linda Alcoff (1989), una mujer no es un ser biológico sino una posición en un contexto histórico. Su planteamiento permite desvincularse de la noción de un sujeto del esencialismo, poniendo atención en las experiencias históricas que tiene dicho sujeto. La posición relativa de una persona en determinado momento, en la que elementos como la situación económica, las instituciones y las ideologías políticas y culturales –entre otras- se entrelazan en red. Así, las mujeres pueden tener posiciones que se pueden considerar sumisas, pasivas y negociadoras o fuertes, según su relación con otras posiciones. De acuerdo con sus planteamientos, la posición en la red social en la que se mueven les permite tener poder y movilidad para reducir o para ampliar sus márgenes de acción.

La autora se basa en la noción de subjetividad de Teresa de Lauretis, quien propone que ésta se basa en acontecimientos y en hábitos que se construyen en procesos continuos de interacción con el mundo mediante experiencias. Según Alcoff, Lauretis presenta una subjetividad que dota a la mujer de una capacidad de agencia, a la vez que la sitúa en “unas configuraciones discursivas concretas” (Alcoff, 1989, p. 14).

Así mismo, recupera los múltiples elementos con los cuales se imbrica la subjetividad – la clase, la raza, el género-, sin que se vea comprometida la posibilidad de agencia.

Es en tal sentido que nos interesa analizar las posibles posiciones de sujeto que aparecen en la narrativa de las mujeres indígenas que acceden a la educación superior y cómo, a través de ellas, van reconfigurando sus propias posiciones participando en el proceso dinámico y complejo de construirse como mujeres.

La maternidad, el matrimonio y lo público-privado

Los esfuerzos por nombrar los significados del ser mujer, están ampliamente relacionados con la maternidad en el marco de la conyugalidad heterosexual y la división de lo público y lo privado (Castañeda-Rentería y Contreras, 2017). Ana María Fernández (1993) bosqueja en su análisis que, a partir de la incorporación de las mujeres al ámbito público, se han trastocado los acuerdos que regían las relaciones entre hombres y mujeres, afirmando que en la medida en que las mujeres consiguen paridades con los hombres, más se evidencian las formas subjetivas que mantienen la subordinación. La Mujer, como ilusión, intenta dar sentido a las prácticas y discursos, al tiempo que no permite registrar la experiencia singular de las mujeres.

En términos generales, Fernández organiza su exposición con base en tres principios: 1) Mujer = Madre, donde la sociedad organiza el universo de significaciones alrededor de la idea de que la función elemental de la mujer es la maternidad y a través de ella alcanza realización. 2) la conyugalidad como escenario legitimador de desigualdad, donde se reafirma una forma de subjetividad “ser para otros”. En la conyugalidad y la familia se encuentra la práctica cotidiana de dependencia subjetiva de las mujeres mediante el tutelaje que se ejerce con ellas. 3) La definición del ámbito público como racional y el privado como sentimentalizado en términos dicotómicos. Le subyace la cuestión del poder y el reconocimiento a un solo ámbito, e invisibiliza la cuestión fundamental de que el segundo ámbito sostiene al primero, convirtiendo en inexistentes o carentes de reconocimiento las tareas que la esposa-madre realiza.

En estas tres premisas aparecen como las cuestiones más problemáticas que ponen en dilema la subjetividad de las mujeres. Dentro de la maternidad definida en términos morales figuran las buenas y las malas madres (Palomar Vereza, 2004) con

fuerte impacto en la constitución de la identidad y en la consolidación de la subjetividad femenina cuando tienen que decidir entre lo familiar y lo profesional. En cuanto a la vivencia de las mujeres como “seres para otros”, dada esta socialización tutelada en la que ellas tienden a centrar el éxito social en lo familiar y no en sus logros profesionales o individuales, se da la autolimitación cuando se trata de tomar decisiones (Barrera y Aguirre 2003 en Rocha y Cruz, 2013), dando gran importancia a mantener los vínculos de pareja y siendo criticadas cuando no lo hacen o no lo desean. Por otro lado, la falta de reconocimiento de las actividades fundamentales genera sobrecargas de trabajo que no pueden ser negociadas en términos de relaciones equitativas. Esto actúa también en detrimento de la valoración de sus capacidades intelectuales y produce un fuerte estado de tensión sin identificar la fuente. Por si fuera poco, como tal, la experiencia de las mujeres como mujeres, estaría invisible ante la cascada de ilusiones que produce la Mujer.

Así, se reproduce una noción descontextualizada en el imaginario que no permite identificar las claras transformaciones actuales acaecidas a partir de la globalización. Según Castañeda-Rentería y Contreras (2017), las sociedades latinoamericanas actuales, se han insertado en un sistema que trastoca la comprensión de la cultura, los flujos de información, las actividades laborales, las formas de comprensión, así como el acceso y la importancia a la tecnología que han concedido un poder avasallante a la economía como eje de las sociedades. De acuerdo con las mismas autoras, la incorporación de las mujeres en la educación profesional trastoca las prácticas sociales y reconfigura identidades individuales y sociales que dan paso a experiencias contradictorias. Así, los sentidos y significados de la tradición no desaparecen, sino que las posibilidades identitarias les generan conflictos individuales y subjetivos a partir de su constitución como sujetos.

Metodología

Este artículo surge en el marco de una investigación cualitativa más amplia interesada en estudiar los procesos de apropiación subjetiva del derecho a la educación superior de mujeres indígenas residiendo en Chiapas. Recuperamos las narrativas de 21 entrevistadas producidas mediante la técnica de entrevista a profundidad, de las cuales

17 son originarias de los municipios de la región de los Altos (Zinacantán, Huixtán, Tenejapa, Oxchuc, Chalchihuitán y Chenalhó), tres de la región selva (Tila, Tumbalá y Salto de Agua) y una de la región de los Bosques. A pesar de ser de diferentes edades y tener diferentes situaciones socioeconómicas, todas tienen en común la experiencia universitaria y la migración por razones educativas. Las entrevistas fueron realizadas en una sesión que fue grabada previo consentimiento informado y transcrita para su análisis e interpretación. Los temas abordados discurren en dos sentidos: la construcción de la educación como posibilidad para las mujeres indígenas y la biografía personal de cada una de ellas. Nuestro análisis busca comprender, desde una perspectiva de género, las posiciones en las que se colocan las mujeres en tramas sociales, considerando la relación que media entre sus convicciones y las condiciones de vida.

Resultados y discusión

Las múltiples violencias y la educación como alternativa de vida

Que la educación sea un derecho garantizado en el marco legal, no quiere decir que las mujeres podamos acceder a ella bajo las mismas condiciones. La situación material de las mujeres en Chiapas turba al espectador: son analfabetas en sus propios idiomas, en su mayoría hablan poco o nada de español, padecen masivamente de desnutrición, generalmente se casan muy jóvenes –muchas veces sin su consentimiento- para convertirse de inmediato en madres de familias numerosas, muchas niñas y niños mueren antes de alcanzar los cinco años de edad (Bellato y Miranda, 2016). La sociedad indígena mexicana, como muchas otras, acumulan agravios históricos, marginaciones económicas y discriminaciones étnicas.

La educación se ha instalado en lo más profundo en las sociedades, incluso más que otros derechos. Considerada como una herramienta para la defensa de los derechos, algunos padres y madres, que no pudieron instruirse, impulsan a sus hijas a seguir estudiando. Depositán en ellas la mejora inmediata de la situación de vida. Otros, por el contrario, no encuentran sentido práctico a su educación. Las jóvenes al ser particularmente sensibles a situaciones psicosociales como el inicio activo de la

sexualidad, las exigencias de estudio, formación de pareja, requerimientos paternos y deseo de independencia (Burin, 2010), se encuentran también sujetas al escrutinio comunitario de su moralidad.

Aquellas que logran estudiar, usualmente lo hacen más para salir de entornos de violencia que las confinan a ser esposas y madres y donde no tienen voz ante las autoridades (Garza, 2002), que por un deseo de profesionalización en sí. Son ayudadas por profesoras y otras figuras con autoridad dentro de las comunidades, orientándolas y convenciendo a sus padres. Generalmente se convierten en las primeras integrantes de la familia en graduarse de la universidad. Lo logran combinando jornadas extenuantes de trabajo y estudio, demostrando a quien juzga que tienen las capacidades intelectuales y morales para hacerlo, aunque les genere estrés y malestares. El seguir estudiando es una posibilidad que recién se abre para las mujeres ya que, una vez fuera de la comunidad, se permiten iniciar procesos de autonomía (Evangelista, 2010). No es el acto en sí mismo, sino la carga simbólica que representa la posibilidad de desplazamiento y elección.

Las posiciones de sujeto en relación con la educación

Retomando los planteamientos de Alcoff (1989) sobre las posiciones de sujeto, identificamos en las narrativas de las entrevistadas cinco posiciones desde el nexo de adaptación y resistencia a mandatos hegemónicos de género, según su relación con otras posiciones y de acuerdo a sus circunstancias de vida. Consideramos que no son las únicas posibilidades, pero son las que se pudieron apreciar como las estrategias complejas y sutiles que se adoptan para alcanzar grados de autonomía, al mismo tiempo que se mantiene un lugar dentro de la familia y la comunidad, y se adscriben a ciertos valores de las estructuras hegemónicas de género.

Primera posición. Adaptación

En este primer escenario, las jóvenes hablan sobre las mujeres de su edad que no continuaron estudiando. La socialización de género sobre su devenir hace que se vislumbre el estudio como antagónico de las relaciones sexo-afectivas. Es interesante que enuncien que lo que viven es resultado de elecciones personales ancladas en el

plano del no querer, sin considerar que la falta de apoyos familiares y los entornos de marginación son los que generan contextos adversos para continuar estudiando.

Mi hermana la que está acá, la segunda, igual ella ya no quiso estudiar, sólo sacó la secundaria y de ahí ya no quiso estudiar y ya encontró su novio y ahorita ya se casó... ya después se arrepintió “¿por qué no estudié? ahorita me arrepiento” dice (...) Igual mi mamá dice que ella ya no quiso estudiar, yo creo que no le gustó, “no me gustaba, por eso ya no quise estudiar igual ya”. Como ella es la última hija de mi abuelita, es su hija más chiquita, por eso no le dejó salir también a mi mamá (Ester, 19 años, estudiante, soltera, Huixtán).

En la primaria varias de mis compañeritas se molestaban mucho conmigo, no me gustaba mucho esa convivencia con ellas, tal vez porque no me entendían muy bien. O ellas tenían como diferentes aspiraciones en la vida y yo me sentía como un poco rara entre ellas porque ellas ya pensaban que: “tal vez yo me case con él, a mí me gusta ese niño”. Y decían: “no, yo no, a ver si entro en la secundaria, tal vez ya no, mis papás no me van a apoyar, además ya ni quiero”. A mí me parecía triste porque ninguna de ellas quería ya estudiar y porque yo, aun así y con mis miedos, pues como que decía: yo tengo de irme a la ciudad, no sé si lo pueda hacer, pero a mí sí me gustaría muchísimo. ¿Cómo es posible que ellas no quieran? (Reina, 27 años, licenciatura, soltera, Zinacantán).

El lugar que ocupan dentro de la familia representa una presión para ellas. Las mayores dan el ejemplo de lo que harán las y los hijos subsecuentes. Las menores, por costumbre, deben quedarse a cuidar a los padres, situación que no les permite pensarse de manera más independiente y asumen como propia la decisión de quedarse en la familia. Otro aspecto a considerar son las dificultades que les genera la lectoescritura en un idioma que no es el materno. Las dificultades propias del aprendizaje de otra lengua, instalan mecanismos como la vergüenza o la decepción que, junto con el bajo rendimiento escolar, desde muy pequeñas les refuerza la decisión de no continuar estudiando.

Esto, a su vez, les genera una mayor adaptación a las conductas y actitudes propias de la norma hegemónica de género, cuya valoración al interior de la comunidad como “mujeres de razón” les gratifica, estigmatizando a aquellas que deciden tomar caminos divergentes. “Hay escenarios en donde la interiorización de estos mandatos de género se confunden con autodefinición, los deseos y necesidades personales, es decir, se interiorizan al grado de no cuestionarse ni verse como problema y esto es relevante para entender cómo se gestan barreras en el proceso de transgredir los roles tradicionales” (Rocha y Cruz, 2013, p. 129).

¡Es que cuesta pues!, yo soy la mayor, me están diciendo que yo estoy dando el ejemplo; ella es mi hermanita, no quiso seguir estudiando, nada más terminó su secundaria, ni la prepa terminó, no quiso nada; de por sí casi no sabía leer, vino leer hasta quinto grado, hasta ahorita veo sus letras y pues casi no. Entonces, de hecho, mis papás le estuvieron exigiendo, pero fue ella, fue su decisión que no quiso. Ajá, entonces dice mi papá: “pues sí, échale ganas, si ella no quiso, es problema de ella, si marido quiso pues ni modo” dice. Sí, pues ahorita ya está embarazada (Berenice, 22 años, estudiante, soltera, Huixtán)

El dejar los estudios conlleva, consecuentemente, al establecimiento de relaciones de pareja y a maternidades casi inmediatas, dificultando aún más la posibilidad de salir de la comunidad y aspirar a continuar los estudios. La apreciación de los padres y madres sobre el estudio como posibilidad de movilidad social, puede generar mayor o menor apoyo a sus hijas ante la decisión de continuar estudiando o no. Al parecer, se está comenzando a valorar dentro de las comunidades indígenas que las hijas sigan una nueva secuencia normativa (Evangelista y Kauffer, 2009): primero el estudio y después el matrimonio y la sexualidad.

Segunda posición: las desertoras

Además de la adquisición de nuevos conocimientos, salir a estudiar les permite conocer, abrir la mente, tejer redes de amistad, acceder a tecnologías y a nuevas estéticas juveniles. Aunque tengan que combinar jornadas extenuantes de trabajo

remunerado para pagar sus estudios con el estudio, esta situación puede hacer que las jóvenes se acerquen a posiciones de prestigio. Existen recompensas simbólicas y materiales por dominar el castellano, por tener más conocimiento que el resto, por aportar a la familia y por tener nuevas posesiones. Dada la condición de pobreza en el ámbito rural, junto con las dificultades que tienen las mujeres para acceder a una parcela sin estar casadas, muchos padres ven en la educación un mecanismo de herencia para sus hijas.

¿Qué me decían mis papás de que estudiara? pues “sí échale ganas en el estudio hija, si lo logras ya es tuya, caso te lo vamos a quitar, si lo logras, si encuentras tu trabajo, ya es tuyo”, “bueno”, pues por eso también estoy echándole ganas (Ester, 19 años, estudiante, soltera, Huixtán)

Para mí estudiar es una de las cosas que nadie te lo puede quitar ¿no? porqué pues como decía mi mamá: “yo no tengo dinero para dejarte, o yo no soy ahora sí que rica para dejarte una herencia, pero al menos estoy luchando para que estudies y para que en un futuro tú busques un trabajo; no se puede decir que ganes mucho pero al menos tengas con qué sostenerte, con qué salir adelante” (Úrsula, 25 años, licenciatura, juntada y con hijos, Huixtán)

Dada la facilidad de quedarse en la indefensión ante situaciones críticas, la educación aparece como un bien inmaterial al que las mujeres pueden recurrir. Al mismo tiempo que se les pide una vida comunitaria en matrimonio, de manera simultánea se les brinda herramientas de autonomía. Cabe señalar el papel que tiene la figura de la familia como autorizador de los deseos de las jóvenes.

Los riesgos son perder el tiempo/dinero y quedar embarazada, motivos por los cuales los familiares presionan para continuar o desistir del proyecto. Como bien lo señala Otilia, se les amenaza con la muerte “¿ya lo pensaste bien? Porqué el día que me traigas un nieto o que ya andes con alguien, mira bien esa viga, ahí te voy a colgar”. Las decisiones, juzgadas socialmente, dan cuenta de las construcciones valorativas de quién apoya y quién critica. No cumplir a totalidad con un compromiso o plan anunciado

públicamente (Rosas, 2007) muestra, para quien lo juzga, inmadurez, falta de decisión e irresponsabilidad. Dejarán de ser dignas de confianza y su ejemplo será modelo para las demás mujeres.

Antes de que estudiara, de que me inscribiera en mi escuela, pues me dijeron mis papás que lo pensara bien, no vaya a hacer lo mismo que mis hermanas porqué de vicio voy a gastar (Gloria, 22 años, estudiante, soltera, El Bosque)

Mis hermanas mayores casi nadie de ellas estudió. Solo una fue a la universidad, pero no la terminó por casarse y por eso mis papás creían que yo iba a hacer lo mismo y tal vez por eso no me apoyaban mucho (Reina, 27 años, licenciatura, soltera, Zinacantán)

Para complejizar más su situación, opera la vigilancia de las tías y los caseros que viven en la misma ciudad y el miedo que sienten las jóvenes, muestra que existen dominios geográficos y psicológicos en donde las normas que relacionan la sexualidad, el género y el matrimonio tienen gran injerencia en estas mujeres. Ante estos escenarios, se advierte el dolor y la tensión que experimentan al tener que cumplir a cabalidad una decisión en contextos donde el bajo rendimiento escolar puede propiciar deserción o reprobación, las emociones están a flor de piel, y donde un error puede afectar, de manera individual mediante la crítica y el estigma y, a nivel social, a las demás mujeres de su entorno como género.

Tercera posición: en la secuencia normativa

Las entrevistadas que siguieron una secuencia normativa, estudiar y después establecer relaciones de pareja y/o tener hijos, relatan experiencias en donde, tras desempeñarse profesionalmente, se retiran o abandonan el trabajo o empleo por atender a los hijos y/o los asuntos del hogar. Si bien este sería el camino esperado por las expectativas parentales, en muchas ocasiones ellas pueden llegar a sentir malestar emocional permanente por tener que elegir entre ámbitos aparentemente disímiles, o por intentar equilibrar varios frentes.

Casi saliendo de la universidad me casé. Y entonces como que ahí cambiaron mis planes, dije no va a cambiar nada porque mi tesis va a estar presente y la voy a sacar, pero ya también tenía el esposo, tenía mi trabajo, estaba la tesis, o sea, era descuidar una cosa o descuidar dos cosas ¿no? Pero fíjate que ni vi en qué momento empecé a dejar la tesis, me enfoqué más en mi trabajo, en mi casa, mis cosas (Francisca, 27 años, licenciatura, juntada, Zinacantán)

De acuerdo con Rocha y Cruz (2013), en la medida en que hay preparación educativa y profesional, es factible que se desarrollen actitudes y proyectos centrados en el 'yo', lo que resulta contradictorio con el modelo de socialización del "ser para otros". Constantemente fluctúan entre el deseo de desarrollarse profesional y personalmente, siendo probable que se le considere poco femenina o que no está cumpliendo con lo que le corresponde según su género. Así, se les forzaría indirectamente a "descuidar" sus proyectos y "enfocarse" en cumplir las expectativas sociales.

La coexistencia de formas de vivirse como mujer, están generando impacto en la vida de las jóvenes. A falta de referentes directos en sus antecesoras que las puedan guiar, sortean estos espacios como pueden. Reina narra que una gran dificultad es establecer relaciones de pareja con varones de la comunidad de origen porque una vez saliendo, "los muchachos de allá para nada se casarían con una chica que tiene más estudios que ellos".

Además, se identifican otras formas de exigencia relacionadas con la juventud, la belleza y la maternidad. Las normas hegemónicas de belleza intervienen y moldean las relaciones sociales y amorosas de las mujeres indígenas: existe una condena fuerte con respecto a los cambios estéticos que ellas realizan, al mismo tiempo que los varones sueñan relacionarse con mujeres que porten el canon occidental de belleza (Cumes, 2007). Para ellas –como para muchas otras- son situaciones contradictorias, por un lado generan altos grados de autoexigencia para demostrar que pueden tener éxito –por el estigma y porque del suyo depende el de las demás-, lo cual puede conllevar descuido a la salud y signos de estrés.

Por el otro, la presión de estar luchando con deseos contradictorios propicia la ansiedad. En ocasiones, ésta se reduce al comunicar a las mujeres más cercanas, las

consecuencias de establecer un matrimonio. Aunque para ellas no haya cambios en su realidad cotidiana, lo habrá –o eso esperan- para otras mujeres.

Es lo que me dicen mis primas, porqué mis primas igual ya tienen hijo, “no te cases, cuando te cases ya, ¡ay dios! Ya bien complicado, dicen, vas a sufrir mucho -dicen- no, en cambio como estás ahorita puedes ir donde quieras”, dice pues. Cuando ya tienes esposo ya no puedes salir, no les dejan salir, “ya no es lo mismo como estamos” es lo que dice pue mi prima. Así dije yo también, “no, no pienso tener marido todavía”. (Ester, 19 años, estudiante, soltera, Huixtán)

Cuarta posición: las transgresoras

Las dificultades de seguir estudiando una vez casadas o con hijos, son más evidentes cuando las mujeres no aceptan pasivamente renunciar a sus deseos de seguir profesionalizándose. La maternidad, como posibilidad que se presenta a las mujeres en su ciclo de vida, en general no suele ser fruto de un proceso de un proceso colectivo ni subjetivo de autodeterminación consciente (Palomar Vereza, 2004). Las prácticas sociales relativas al ejercicio de rol materno, además de que exteriorizan un alto nivel de expectativas respecto de su cumplimiento (Burin, 2010), la sobrecarga de trabajo que implica genera dificultades para que las mujeres madres se desarrollen profesionalmente y cuenten con igualdad de oportunidades.

Estuve en la radio, en la XERA y después me casé con él y vinieron los niños y ya no pude continuar y pues sí, cuando creciera mi hijita dije voy a seguir buscando trabajo y de ahí me embaracé otra vez. Cuando me casé, ya tenía 29 años y todavía se enojaron conmigo porque me casé, jajaja, querían que yo tuviera un trabajo, así bien pues. Pero bueno, ya lo superaron (Petra, 35 años, licenciatura, casada con hijos, Huixtán)

El hecho de “hacer toda una revolución”, es decir, de no adoptar conductas y pensamientos apegados al rol materno tradicional genera malestar e intranquilidad:

Vine a hacer toda una revolución; yo estaba tranquila, está bien seguí los patrones: sí estudié la prepa, sí estudié la universidad, ya me enamoré, me voy a juntar con mi pareja y tener una hija y como que todo iba bien. Pero ya cuando decido estudiar la maestría en otro país viene como toda la sanción social familiar de “oye ¿qué te pasa? Ya estás en pareja, ya tienes una hija, ya tienes una familia, ¿cómo te atreves a pensar que vas a seguir estudiando?” Y tanto de parte de mi familia pequeña, de mi pareja, como de mi mamá, era “oye ¿qué te pasa?, ¿cómo te vas a ir? ¿Y tu hija, tu esposo? Tú eres una mala mujer, ¿cómo lo vas a dejar si es un buen hombre? No tiene vicios, ¡ni siquiera te pega!”. O sea, yo creo que eso fue lo más fuerte, “ni siquiera te pega”, porque claro, asociamos la violencia con la violencia física nada más ¿no? pero no sabemos que detrás hay una violencia psicológica, una violencia emocional muy fuerte. Dije bueno, ¿por qué yo no puedo hacerlo? Y ya fue como tomé esa decisión de está bien, puedo vivir sin marido (Sebastiana, 35 años, maestría, madre, Chenalhó)

La maternidad idealizada en la renuncia y en la entrega, invisibiliza los modos alternos de ejercerla. Quienes representan la norma, en este caso la madre, ejerce presión en torno a su valoración de mala mujer por querer estudiar y a la de buen hombre, en función de si es o no violento. Esta situación es irritante para las mujeres pues, además de enaltecer la figura del varón, se delinearán varias figuras femeninas negativas con repercusiones en la subjetividad de las mujeres, llegando a causar sentimientos de culpa, frustración y ansiedad. Los costos sociales y subjetivos de renunciar a ser buena madre, son altísimos. La simple duda por su calidad moral impacta en ellas, además de las presiones y los chantajes que no se hacen esperar. Es en ese sentido, en una especie de autocensura, que muchas deciden no arriesgarse a ser transgresoras.

Un licenciado me propuso que me fuera a acostar con él y me ponía diez de calificación. Y un amigo se empezó a reír, o sea de broma, que fue pésima su broma, “le hubieras aceptado, así vas a sacar tu carrera, ¿qué esperabas?, ¿que un hombre se fije en ti siendo una mamá con una hija?, tú sabes, del tipo

de mujeres como tú, lo único que van a querer de ti es sexo” (...) O sea, una mamá, una mujer... es otra situación por la que muchas mujeres se niegan a que sus esposos las dejen o que se aferren sabiendo que están siendo maltratadas, y siguen con ellos ¿por qué? Porque cuando se separan, automáticamente los hombres y la misma comunidad, las empiezan a tachar como putas; entonces, hombre que te habla, hombre que sólo quiere sexo contigo. Y ya dentro de eso, a nosotras como mamás, ya nos ven como la quitamarido (Azucena, 25 años, licenciatura, madre, Tenejapa)

De igual manera, la decisión de ser una mujer madre sin el amparo de la estructura tradicional, sin un varón al lado, produce efectos sociales que las coloca en situaciones de vulnerabilidad. Se les impone identidades con repercusiones nocivas, pues ser considerada como “quitamarido” o “puta”, las hace sujetas a supuestas bromas y estereotipos, entre los que se encuentra también el del espacio académico que, más bien, evidencian la normalización de la violencia moral. La gratificación de seguir estudiando para desarrollar más y mejores capacidades viene así seguida de cuestionamientos a su calidad moral y su capacidad cognitiva en diferentes espacios.

Por otro lado, aparece otro tipo de transgresión: la de continuar estudiando posgrados en entornos donde el ascenso social no garantiza la finalización del racismo y el etnocentrismo (Cumes, 2007):

Esa vez que me entrevistaron para pasar el protocolo de maestría me dieron una regañiza porque tenía faltas ortográficas, tenía incoherencias, y la maestra: “¿y así quieres estudiar, con este documento que está hecho un desmadre?”. Entonces agarró y me lo tiró a la basura. Me sentí muy discriminada, bueno, las dos con mi amiga y es que dice: “es que ellas dos vienen de la Intercultural”, así como que nos menospreciaban... Aparte de eso, cualquier detalle que cometíamos nos reclamaban que, si no hubiera sido por la beca de COCYTECH, no hubiéramos quedado. Me dice “es que como ustedes son indígenas y como hablan tseltal o una lengua materna por eso se les dificulta” (...) Qué tengo cara de indígena, qué somos unos aprovechados porque somos

indígenas, no sabía con qué me iba a salir, entonces todos los días tenía miedo de ir a clases de la maestría (Karina, 35 años, maestría, soltera, Huixtán)

La lucha de las mujeres indígenas por la educación no se suscribe únicamente a la transgresión de la norma de género, sino también al campo del quehacer científico. Al parecer su profesionalización se acepta socialmente hasta ciertos niveles, pues la discriminación latente en licenciatura aumenta en el nivel de posgrado. Las continuas referencias a sus orígenes junto a sus competencias académicas, dan muestra de la visión racializada de la sociedad y de la ciencia, y producen en ellas miedo, ansiedad, baja autoestima y estrés.

La mención a las becas para mujeres indígenas en la ciencia como política de acción afirmativa, evidencia el conflicto y resentimiento de los no indígenas que propician la discriminación “ya sea porque continúa la idea de la supuesta inferioridad o para insistir intencionalmente en la idea de su inferioridad debido a que sus luchas, de alguna manera, transforman relaciones étnicas y cambian posiciones de privilegio y de estima social” (Cumes, 2007, p. 150). Estas, entre otras explicaciones, pueden interpretarse como motivos de la poca presencia de las mujeres indígenas en los posgrados del país.

Quinta posición: la afirmación positiva

Se puede hablar de afirmación positiva cuando las personas discursan confrontación directa con las normas, mostrando disposición obvia a arriesgarse al castigo y a la desaprobación, o cuando articulan un discurso que justifica su acción en términos de justicia (Petchesky y Judd, 2006). Esta posición, más cercana a la resistencia, la encontramos en dos sentidos: afirmando la posibilidad de amalgamar su identidad más allá de la maternidad y reivindicando la articulación entre los elementos indígenas tradicionales y mestizos occidentales que mejor convengan a su identidad.

En la primera, se vislumbra todo el trabajo que realizan subjetivamente al intentar justificar discursivamente el porqué de su decisión. Su transitar atraviesa el rol de la capacidad reproductiva en las configuraciones del ser mujer, aun cuando intenta distanciarse. Aparece el otro masculino que “grita” cuándo las mujeres deciden o sobresalen. Se puede apreciar, además, una nueva reconfiguración de la identidad para

estas mujeres a partir de su profesión y su trabajo remunerado. No obstante, aun cuando logran enunciar una postura, esta será cuestionada por la comunidad, enunciándola como la solterona. Otilia, al preferir su desarrollo profesional y estar dispuesta a la desaprobación social, si bien no puede salirse de ellas, está posicionándose activamente frente a las normas hegemónicas.

Ahora los varones vienen también con esa idea de que ellos buscan mujer para que esté en la casa, para que los atiendas, para que los apapaches, para todo... venimos digamos de una misma cultura y que ahora tú le digas “no pues ¿sabes qué papacito? Yo ya no quiero tener hijos” es lógico que ellos van a gritar. Conseguir pareja una vez que tú sobresales es complicado y yo por eso he terminado muchas relaciones. En algún momento me dijeron “pues vivamos juntos, pero tienes que dejar de trabajar porque quiero que estés en casa y porque quiero tener mis hijos”, pero la frase de mi papá me quedó tan clavada en la cabeza que dije no. Y ¿sí después de un tiempo termina la relación? Y yo dije ¿y si hubiera dejado de trabajar? Si hubiéramos llegado a este tiempo que ya terminamos, ¿qué hago? A veces es como bien difícil la vida de una mujer a diferencia de una mujer de la ciudad que también tiene lo suyo, también tienen sus propios problemas, pero no tanto como nosotras las mujeres indígenas. Somos raras las que nos ponemos así como de tercas y no renunciamos a lo que nos gusta hacer, pero muchos también por una cuestión de prestigio en la que en todas sociedades dicen: pues si no me caso, voy a ser como la solterona ¿no? mal vista por la sociedad de mi comunidad... pero hay también quiénes nos sentimos felices solteronas, aceptando quedarnos solas, pero bien realizadas profesionalmente (Otilia, 39 años, licenciatura, soltera, Oxchuc)

Por otro lado, encontramos la ambivalencia que se genera al intentar definir una identidad en contextos discriminatorios, racistas y sexistas. Ésta se negocia constantemente en espacios de poder donde prevalecen ideas de superioridad cultural. A este tipo de dilemas se enfrentan las mujeres provenientes de discursos de la pérdida de la identidad cultural –abandonando, por ejemplo, trajes e idiomas- y de las ideas de la modernización, donde en muchas ocasiones sus cuerpos son símbolos considerados

tradicionales e inferiores (Cumes, 2007). Finalmente, el temor por la pérdida de los saberes tradicionales impacta en el derecho de las mujeres a definir una forma propia de vivir la identidad, al proponer que mejor se queden en su comunidad.

Siento que si tú como indígena accedes a ciertos programas del gobierno, también tienes que saber reivindicarte, saber de dónde eres, porque no puedes decir soy indígena y a la mera hora no sabes ni cuál es tu identidad ¿no? Entonces digo cuando alguien me pregunta: “¿tú eres?”, “Tsotsil”, “Pero nunca andas en nahuas”, no porqué también andar en nahuas aquí, así como que te ven feo. Yo digo: “no, pues no ando aquí, pero en otros espacios yo me lo pongo. Yo sé que mi identidad es esa y no necesito ponérmela porqué yo tengo raíces indígenas”. Entonces es como demostrarme y demostrarle a los demás que no necesito ponerme el traje en un evento en San Cristóbal para me digan si eres o no eres indígena (Micaela, 32 años, licenciatura, madre, Huixtán)

No obstante la ambivalencia, Micaela afirma sus convicciones. Al respecto, Stuart Hall (1992) reflexiona sobre las identidades que se presentan unificadas; de conformidad con los paisajes sociales, sería más propicio hablar de varias identidades a veces contradictorias y sin resolver. Al discurso de la entrevistada, le subyacen cuestiones políticas: sin profundizar en ello, en términos de autonomía: ¿qué significaría acceder a programas de gobierno si eres indígena? Es evidente que hay una multiplicidad de elementos que tienen injerencia en la vida de las mujeres y que, finalmente, la educación universitaria les permite tomar determinadas posturas, en ocasiones afirmándose y en otras distanciándose de ciertos valores.

Reflexiones finales

Como se pudo constatar en las narrativas de las entrevistadas, la posición y el posicionamiento de las mujeres varían según sus condiciones sociales y de vida. Identificamos que en aquellas que ya son madres, están unidas, se encuentran en relaciones de subordinación derivadas tanto del no acceso a la educación como de la división sexual del trabajo, la dependencia económica y emocional a la pareja y que, además, viven en la comunidad de origen, aparece un apego mayor a las conductas y

valores hegemónicos de género. No obstante, aparecen también indicios de arrepentimiento por no seguir estudiando. Pudimos apreciar que las niñas en edades de escolaridad básica, dada la socialización, interiorizan y reproducen los esquemas valorativos de género, a diferencia de cuando están en niveles superiores donde la capacidad de reflexión -aunada a experiencias cotidianas como la maternidad y el matrimonio- modifican su posición en función del arrepentimiento, al menos, discursivamente.

Encontramos ámbitos en donde las mujeres tienen más poder que en otros como, por ejemplo, siendo profesionistas solteras y aportando a la economía familiar que siendo casada, con hijos y exteriorizando la recomendación de no casarse a las demás mujeres. También hay otros espacios, como las instituciones de posgrado, donde pierden drásticamente el poder ganado durante la licenciatura al ser más evidente y directa la discriminación. El poder que “daría” la educación mengua ante deseos contradictorios como el de formalizar una familia. Ellas se muestran idealistas y consideran que podrán hacer todo, pero las exigencias conllevan una sobrecarga de trabajo tal que las agota y las hace desistir.

Al mismo tiempo que se profesionalizan, conservan deseos de mantenerse atractivas para los varones de la comunidad, no a partir del valor al conocimiento y la autonomía, sino a la demanda de la sumisión y la atención. Al otro extremo se encuentran aquellas que reivindican abiertamente su decisión de realizarse profesionalmente a pesar del costo de no establecer una familia ni tener hijos; o las que reivindican identidades que están siendo reinterpretadas en función de su acercamiento a nuevas formas de ser y de estar en el mundo. Ante su ingreso a la educación superior, desarrollan elementos que les permiten tomar una postura crítica frente a lo que quieren y lo que se espera de ellas.

La comparación entre aquellas privilegiadas que pudieron seguir estudiando y las que se quedan en la comunidad es un elemento que pesa subjetiva y socialmente, ya que es fuente de prestigio y les permite acceder a artefactos que de otro modo serían difícil de tener. En contextos de pobreza, marginación y violencia la educación aparece como una práctica constituyente de autonomía, pues logra dislocar parcialmente la equivalencia entre matrimonio como posibilidad de existencia en el ámbito rural

comunitario, autonomía que puede perderse al establecer relaciones de pareja y tener hijos, pues conllevaría el fin de la juventud para adoptar el rol social de la adultez.

Estas trayectorias muestran las in/posibilidades de los sujetos para negociar, resistir o transgredir esos juegos de poder social y atreverse a hacer algo diferente. Especial atención merecen los mecanismos psicológicos de resolución de la culpa y de la transgresión en los que fluctúan todas las mujeres por diferentes motivos. Queremos recalcar que con este ejercicio no intentamos caracterizar o hacer tipologías de las mujeres; más bien nuestro interés es destacar cómo la relación entre las personas y su contexto moldea sus posiciones en la trama socio-histórica chiapaneca. Habrá que estar muy atentas a las categorizaciones que nosotras mismas ponemos, pues pueden estar invisibilizando muchas otras posiciones intermedias. Además, consideramos que son categorías que deben estar en constante cuestionamiento ya que sabemos que la reivindicación de ciertos valores en el plano discursivo, puede no tener su correlato en actitudes, emociones y comportamientos.

Bibliografía

- Alcoff, Linda. "Feminismo cultural vs. Post-estructuralismo: la crisis de identidad de la teoría feminista". *Feminaria*, núm. 4 (1989): 1–18.
- Amuchástegui, Ana. *Virginidad e iniciación sexual en México. Experiencias y significados*. México: EDAMEX-Population Council, 2001.
- Bellato, Liliana, y Carlos Miranda. "Diagnóstico de la violencia contra las mujeres por razones de género en el estado de Chiapas. Elementos para su conocimiento e intervención en la acción institucional". Chiapas, México, 2016.
- Burin, Mabel. "Género y salud mental: construcción de la subjetividad femenina y masculina". Argentina, 2010.
http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/1529/Burin_2010_Preprint.pdf?sequence=1.
- Castañeda-Rentería, Liliana, y Karla Contreras. "Apuntes para el estudio de las identidades femeninas. El desafío entre el modelo hegemónico de feminidad y las experiencias subjetivas". *Intersticios Sociales*, núm. 13 (2017): 1–19.

- Cumes, Aura. "Mayanización y el sueño de la emancipación indígena en Guatemala". En Bastos, Santiago y Cumes, Aura (coords.) *Mayanización y vida cotidiana. La ideología multicultural en la sociedad guatemalteca. Vol. I Introducción y análisis generales*. Guatemala: FLACSO CIRMA cholsamaj, 2007.
- Evangelista, Angélica. "Construcción social sobre los derechos sexuales y reproductivos de jóvenes de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas". [Tesis de doctorado] Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 2010.
- Evangelista, Angélica, y Edith Kauffer. "Iniciación sexual y unión conyugal entre jóvenes de tres municipios de la región fronteriza de Chiapas". *La Ventana. Revista de estudios de género* 30, núm. IV (2009): 181–222.
- Foucault, Michel. "El sujeto y el poder". *Revista Mexicana de Sociología* 50, núm. 3 (1988): 3–20.
- Garza, Anna María. *Género, interlegalidad y conflicto en San Pedro Chenalhó*. Editado por Programa de investigaciones Interdisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste, Universidad Autónoma de México-Instituto de Estudios Indígenas, y Universidad Autónoma de Chiapas. México, 2002.
- González, Soledad. "Las mujeres y las relaciones de género en las investigaciones sobre el México campesino e indígena". En Urrutia, Elena (coord.) *Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México*. El Colegio de México, 2002.
- Guevara Ruiseñor, Elsa, y Alba García. "Orden de género y trayectoria escolar en mujeres estudiantes de ciencias exactas y naturales". *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, núm. 46 (2010): 10–17.
- Hall, Stuart. "Introducción. La identidad en cuestión". En Hall, Stuart, Held, David, McGrew, Torri (coords.). *Modernity and its Futures*. Polity Press
- Nájera, Alma, María Blanca López, Angélica Aremy Evangelista, Úrsula Zurita, Isaura Ortiz, y Bertha Aparicio. "Maternidad, sexualidad y comportamiento reproductivo: apuntes sobre la identidad de las mujeres". En Figueroa, Guillermo (ed.) *La condición de la mujer en el espacio de la salud*, 275–306. Ciudad de México: El Colegio de México, 1998.
- Palomar Vereá, Cristina. "'Malas madres': la construcción social de la maternidad". *Debate feminista* 30 (2004): 12–34.

http://www.debatefeminista.pueg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/030_02.pdf.

Petchesky, Rosalind, y Karen Judd. *Cómo negocian las mujeres sus derechos en el mundo. Una intersección entre culturas, política y religiones*. México, D. F.: El Colegio de Mexico, 2006.

Rocha, Tania, y Cinthia Cruz. "Barreras estructurales y subjetivas en la transición de roles de mujeres mexicanas y su malestar emocional". *Acta colombiana de psicología* 16, núm. 1 (2013): 123–35. <http://www.redalyc.org/pdf/798/79829185012.pdf>.

Rosas, Carolina. "El desafío de ser hombre y no migrar. Estudio de caso en una comunidad del centro de Veracruz". En *Sucedo que me canso de ser hombre... Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México*, 275–308, 2007.

Scott, Joan. "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, editado por Marta Lamas, Compiladora, 265–302. México: Programa Universitario de Estudios de Género, 1996.

**Constancia de artículo sometido a la
Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género
de El Colegio de México**

[EG] Acuse de recibo de envío

Ana María Tepichin <estudiosdegenero@colmex.mx>

lun., 3 jun. 21:38

El siguiente mensaje se está enviando a nombre de Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México.

Estimado/a Esperanza Tuñón Pablos:

Le agradecemos el envío de su artículo "“Solterona, pero bien realizada profesionalmente”. Mujeres indígenas frente a las normas hegemónicas de género" y su interés de publicarlo en nuestra Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México. A la brevedad, será valorado en primera lectura y turnado a dictamen en caso de aceptación. Le mantendremos informado/a del proceso.

URL del manuscrito:

<https://estudiosdegenero.colmex.mx/index.php/eg/author/submission/427>

Nombre de usuario/a: esperanza

Reciba un cordial saludo,

Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México

Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México

<http://estudiosdegenero.colmex.mx/>