



UNIVERSIDAD DE SONORA

División de Ciencias Sociales

Maestría En Innovación Educativa

Restricciones y estrategias en las trayectorias escolares de mujeres yaquis egresadas de educación superior

Tesis

Que para obtener el grado de:
Maestro en Innovación Educativa

Presenta:

Jesús Antonio Cervantes Murrieta

Directora:

Dra. Edna Lucía García Rivera

Sínodo:

Dr. Juan Pablo Durand Villalobos

Dr. José Raúl Rodríguez Jiménez

Dra. Ángela del Pilar Santamaría Chavarro

Hermosillo, Sonora. Octubre 25 de 2021

Dr. Juan Pablo Durand Villalobos
Coordinador de la Maestría en Innovación Educativa
Universidad de Sonora
Presente.

Por este medio se le informa que el trabajo titulado “Restricciones y estrategias en las trayectorias escolares de mujeres yaquis egresadas de educación superior” presentado por el pasante de maestría, Jesús Antonio Cervantes Murrieta cumple con los requisitos teórico-metodológicos para ser sustentado en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

Atentamente

Dra. Edna Lucía García Rivera
Directora

Dr. Juan Pablo Durand Villalobos
Sinodal-Lector Interno

Dr. José Raúl Rodríguez Jiménez
Sinodal-Lector Interno

Dra. Ángela del Pilar Santamaría Chavarro
Sinodal-Lectora Externa

In jiapsaka 'u (Mi vida)

Por Crescencio Buitimea Valenzuela (pp. 26-27, 2016)

Inepo jakko juni ne kaa ejkuelata tu 'urek che 'a batanakai, bwe 'ituk inepo wajpo, juyapo ne yo 'otuk in jaboi into in mala yo 'owemake, ne che 'a batweta tu 'ulisuk in ama u 'uba 'apo in ba 'a bwikola naaj buitine 'u, abasom into watampo in jajja 'amune 'u, kuchum ba 'apo yeu wikne 'u, kaba 'im, buurum wajpo in bwiseka wo 'im in jajjane 'u che 'a ne ujoyolisuk.

Na 'aka watem ne bibicham ejkuelau am tatajina 'u bweta ne jakko juni ne kaa aman in weene 'u eiyan, bwe 'ituk in jaboi kaa inika tu 'urisuk kaa yoisi ne ino jipu 'i 'an. Junuentuko ne che 'a aapo 'ik nee majta 'uk che 'a tu 'ulen. Jitasa neu a etejoo jiba ne a jijikkajisuk, tukaapo neu a e 'etejosuka 'u, kaman batwepo a 'ane 'um, mukiam betana, seatakaata betana, si 'imeta juka juyapo ayukamta inim aniapo, into juka teekaapo ayukamta.

Junuentuko che 'a chukula kaa In eapo ne majtikariu tojiwak, inim ne kaa tu 'ik bichak bwe 'wituk ne eta 'ita jita majtataitiwak ne into wikitta benasi yo 'oturiawan. Bweta in mala into in achai bea wasau ne nu 'uka inim nee tojak.

¡Jewi jita ne inim ta 'ak tu 'ik in kaa tu 'ik, bweta jaisa ne anne inim bichau bichaa!

Che 'a chukula ne yoi jo 'arau ne ino majtak binwapo, bweta jachimpo juni 'i jiba ne nottek, ian lautipo ne jiba inim jo 'arau yeu yepsak bweta jaibu kaa in jaboi into in mala yo 'ota kaabe ane 'epo.

A mí nunca me había gustado la escuela, porque yo me crie en el campo, en el monte con mi abuelo y mi abuela, a mí me gustaba más estar en el río, bañándome, corriendo por la orilla del río, subiéndome en los álamos y en los sauces, sacando peces, montando caballos, burros para seguir a los coyotes.

Sí veía a los otros que los llevaban a la escuela, pero yo jamás pensé que me llevarían porque a mi abuelo no le parecía esto, para que no fuera como el yori. Yo también así lo creía, puesto que la formación con mi abuelo era lo más importante, escuché con atención siempre su consejo, las pláticas por las noches, de los lagartos en el río, de los muertos, espíritus, todo lo que había en el monte aquí en este mundo y todo lo que hay en el universo.

Así después sin mi consentimiento me llevaron a la escuela, en donde no vi buenas cosas, pues estaba encerrado estudiando y yo estaba acostumbrado a la crianza como un pájaro, pero mi padre y mi madre fueron al campo por mí y me llevaron acá.

¡Sí aprendí muchas cosas buenas y malas pero qué podía hacer en ese momento! Estudié después en la ciudad por mucho tiempo, pero al final regresé, estoy en mi hogar aunque sin mi abuelo y abuela que ya no están.

A Laura Hernández.

A Anabela Carlón.

A Daniela Cibrián.

Agradecimientos

Agradezco infinitivamente a Laura, Anabela y Daniela; por ustedes, este trabajo es posible. Lo hago también por la paciencia, por recibirme las llamadas, por aceptarme en sus lugares de trabajo y por compartirme tan poderosos relatos. En sus historias encuentro mucha fortaleza, de la cual me nutro para reforzar mis ideales.

De la misma forma, agradezco a la Nación Yaqui y a las mujeres yaquis. En la conclusión de mis estudios anhelé haber tenido mayor acercamiento para confrontar lo leído y lo escrito por mí con las realidades de la etnia. Afortunadamente así fue, desde otro ámbito realicé trabajo de campo por casi un mes, en jornadas diarias que iniciaban por las mañanas y terminaban al anochecer. Me di la oportunidad de preguntar mucho, pero más honroso me fue el escucharles. En ningún momento de mi vida me he sentido tan acogido como lo hice ese mes en la comunidad.

Asimismo, otra persona fundamental en la realización de esta tesis es la Dra. Lucía García. A usted le agradezco el permitirme trabajar a su lado, de compartirme su pasión y de motivarme con su compromiso. En estos dos años he conocido a una gran profesora, una investigadora crítica y una persona gratamente humana. Me alegra haber coincidido pues nunca nadie hubiese aceptado tantas locuras para una tesis de maestría, mucho menos nadie las hubiese orientado con suma precisión como lo hacía con sus observaciones.

En esta ronda también agradezco al comité tutorial: al Dr. Raúl Rodríguez, por ser un ejemplo de sapiencia, por sacarme en más de una ocasión del atolladero, por la pasión impresa en cada una de sus palabras, le agradezco y le admiro; al Dr. Juan Pablo Durand, por su brillantez y con mucho afecto por aquel abrazo a la distancia que me brindó en un momento difícil; a la Dra. Ángela Santamaría, por aceptar ser lectora del trabajo, pero principalmente por su hermosa forma de hacer investigación, nos ha abierto el camino a muchas y muchos. Así también, agradezco con mucho cariño y por el apoyo brindado a la Dra. Lupita González, al Dr. Federico Zayas, a la Dra. Marilú Siqueiros y a la Dra. Emilia Castillo.

En otro rubro, agradezco a tres mujeres, ejemplos de fortaleza, pilares de mi vida, quienes encienden mi esperanza: a mi abuela Julia, por siempre brindarme sus brazos y con sus abrazos hacerme sentir la persona más valiosa del mundo; a mi abuela Chayo, porque su entereza y humanidad me permiten sonreír y continuar; a mi madre, Patricia, por esforzarse en escucharme, por aprender junto a mí y de mí, por preocuparse pero nunca prohibirme, por darme un bello ejemplo de protestar ante la injusticia, por siempre estar presente aún en su cansancio, por ser

usted, por todo y más.

De igual forma agradezco al resto de mi familia. Al Pancho, mi papá, quien ha dado todo de sí para hacernos el camino más fácil. A mi hermana Diana por estar, a mi sobrino Adrián por ser y a mi hermano Tadeo por regresar. A todas mis tías, con especial decoro a mi Tía María Julia por ser una excelente compañera, a mí tía Lorenia por leerme y orientarme, a mi Tía Angélica por apoyarme cuando lo necesitaba.

Agradezco por hacerme sentir tan querido a mis amistades: Julieta, por siempre responder a todas mis dudas, ¡eres increíble!; para meu amigo Pato, por me ensinar sobre a vida; Gloria, por tu locura y tus dos escuincles a quienes tanto adoro; Paty, por las salidas, por escucharme, por tantas y tantas risas; Paulina, por la complicidad en nuestras decisiones, gracias por acompañarme en este recorrido e invitarme al tuyo, te quiero, te admiro, me enorgulleces; al Chuy Robles, por compartirme un cachito de tu criticidad; a mis compañeras (os) de la MIE, especialmente a quienes ahora resultan grandes amigas: Susana, Kalita, Jéssica, Tere y Ale.

A ti, José Luis Altuzar. Te agradezco por los momentos que vivimos juntos, a la distancia y en lo que fue nuestra trinchera, nuestro cuartito en la Escandón. Sin siquiera dudarlo, tus abrazos fueron el mejor refugio para sobrellevar los estragos de la pandemia. Tú compañía me sirvió para aprenderte y admirarte; hoy, cuando te recuerdo, sonriendo, me siento fortalecido. En mi memoria te quedas. El agradecimiento, además, es doble. Pues regalarme tu tiempo te hizo partícipe de este proceso. Me escuchaste, pacientemente, muchos días -todo el día- hablar de la investigación. Tuvimos la oportunidad de discutir ciertos temas, tú desde tu Chiapas y yo desde mi Sonora. Estuviste para leer mis avances, ayudarme con algunas tareas y ser mi secuaz en la transcripción de las entrevistas. En fin... las muestras de afecto estuvieron siempre presentes, tu objetivo fue motivarme pues confiabas tanto en mí cuando ni siquiera yo lo hacía. Dejo aquí incontables abrazos para cuando los necesites.

Por último, agradezco a la Universidad de Sonora por permitirme disfrutar de sus espacios y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo brindado para la realización de este proyecto. He puesto todos mis esfuerzos para contribuir a la construcción de una mejor sociedad.

¡Gracias, gracias, gracias!

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo identificar las restricciones y las estrategias que configuraron las trayectorias escolares de mujeres yaquis egresadas de la educación superior. Para alcanzarlo, se partió de un análisis crítico de la educación superior, tomando como principal referencia la desigualdad y la subordinación que enfrentan las mujeres indígenas durante su trayectoria escolar. Se utilizó la interseccionalidad como un enfoque teórico necesario pues pone las miras a una subordinación distintiva por ser mujer indígena. Empero, como incumbe su paso por la educación, fueron de utilidad los conceptos de trayectoria, campo y capital de Pierre Bourdieu (2013, 2002, 2001), específicamente una revaloración de este último como capital étnico, pues este refleja el poder de los umbrales de la mujer indígena.

La investigación fue posible gracias a la participación de tres lideresas yaquis egresadas de la educación superior. La información se obtuvo a partir de una entrevista a profundidad pero se consideraron aspectos de una entrevista antropológica. El proceso de análisis de los datos se realizó en el software para el análisis de datos MAXQDA (2020). Los testimonios de las entrevistadas se codificaron en seis categorías de análisis: estrategias individuales, estrategias colectivas, estrategias institucionales, restricciones escolares, restricciones familiares y restricciones laborales.

Los resultados se expusieron en un estilo narrativo para detallar con precisión la trayectoria de las entrevistadas. Se identificaron dos resultados centrales: 1) destacar la voz de la mujer indígena pues permite identificar estrategias que se construyen desde lo étnico y 2) que las Instituciones de Educación Superior (IES) son espacios en donde se limita el acceso y la permanencia a partir de restricciones dadas por un orden interseccional. El principal tema de agenda es la necesidad imperante de movilizar los estudios de la interseccionalidad en la educación superior, se considera que hay nuevos desafíos para las nuevas generaciones de varones y mujeres yaquis que estudian la educación superior.

Palabras clave: educación superior, trayectorias universitarias, etnicidad, género.

Índice

Introducción	1
Acerca de la Tribu Yaqui	4
Capítulo 1. Mujeres indígenas en la educación superior: algunos puntos de partida	11
1.1 Principales acciones de atención a los pueblos indígenas en la educación superior.....	11
1.2 Antecedentes: etnicidad, género y educación superior	16
1.3 Breve descripción sobre la educación en la Tribu Yaqui.....	19
1.3.1 Mujeres yaquis y educación	21
1.4 ¿Por qué es un problema la intersección de etnicidad y género en la educación superior?22	
1.4.1 Objetivos de investigación	24
1.5 Justificación: la importancia de estudiar la interseccionalidad de etnia y género.....	24
Capítulo 2. El estudio de las trayectorias universitarias	27
2.1 La interseccionalidad de género y etnicidad	27
2.2 Trayectorias, campos, habitus y capitales	28
2.2.1 El campo escolar	32
2.2.2 El campo social “indígena”	34
2.2.3 Restricciones y estrategias	38
2.3 Aproximación a las trayectorias universitarias	40
Capítulo 3. Aspectos metodológicos	44
3.1 La metodología cualitativa.....	44
3.2 Paradigma de análisis.....	45
3.3 Método de investigación	45
3.3.1 Selección de participantes	46
3.4 Universo de estudio.....	49
3.4.1 Breve caracterización de tres universidades.....	50
3.5 Técnica de investigación	51
3.5.1 La realización de la entrevista.....	53

Capítulo 4. Primeras aproximaciones a las trayectorias escolares de mujeres yaquis egresadas de educación superior.....	57
4.1 La trayectoria escolar previa a la universidad de tres mujeres yaquis	57
4.2 Distinciones y similitudes en las trayectorias	66
Capítulo 5. El paso por la universidad: el caso de tres mujeres yaquis.....	69
5.1 El primer año universitario.....	69
5.2 Permanecer en la universidad: desigualdad, interrupción e integración	78
5.3 Ser mujer yaqui en la educación superior: aproximaciones	89
Capítulo 6. Consideraciones finales	95
Referencias	101

Índice de tablas

Tabla 1. Sistema de cargos organizados en sus distintos ámbitos	8
Tabla 2. Acciones de atención a estudiantes indígenas de educación superior	13
Tabla 3. Becas otorgadas en el Programa de Becas Indígena (2017-2018) por CEDIS, clasificadas por etnia, nivel educativo y género.....	15
Tabla 4. Tipos de restricciones según el ámbito donde se producen	39
Tabla 5. Aproximaciones a las oportunidades de las mujeres indígenas dependiendo del capital global de sus capitales étnicos y culturales	42
Tabla 6. Datos de algunos casos sobresalientes de mujeres yaquis egresadas de educación superior.....	46
Tabla 7. Organización de características personales, profesionales y escolares de las participantes	47
Tabla 8. Programación de las entrevistas	52

Índice de figuras

Figura 1. Restricciones de la trayectoria escolar previa a la educación superior.....	67
Figura 2. Estrategias de la trayectoria escolar previa a la educación superior.....	68
Figura 3. Restricciones del primer año en la universidad	90
Figura 4. Estrategias del primer año en la universidad	91
Figura 5. Restricciones al permanecer en la universidad.....	92
Figura 6. Estrategias al permanecer en la universidad.....	93

Introducción

Hasta hace algunas décadas, el conocimiento ofertado en la universidad se asociaba fuertemente como un medio para contribuir a la emancipación de los sectores populares y otras poblaciones en situación de marginación. Posteriormente, se ha cuestionado hacia qué tipo de emancipación apuntan los conocimientos impuestos en las universidades. En el fervor de contribuir a la ciencia y la tecnología occidental, se han desplazado abruptamente otros tipos de conocimientos producidos en América Latina (de Sousa Santos, 2021). Ante todo, la escuela al frente.

Así, desde nociones disruptivas sobre el papel de la universidad, se concibió la presente tesis. En los comienzos del trabajo de investigación se pusieron los esfuerzos en responder de qué forma contribuía (o no) la universidad a las mujeres yaquis. Por lo mismo, se buscó a lideresas yaquis egresadas de la educación superior; se creía ingenuamente que, al ser casos excepcionales y con gran representatividad en la etnia, ayudarían a responder a tal pregunta. La ilusión a una anhelada respuesta empezó a diluirse en medida de conocer sobre la historia de la etnia, las distintas formas de hacer educación en la comunidad y las mujeres yaquis.

Fueron muchos los momentos de incertidumbre y confusión durante el proceso de realización de la tesis. La lectura de textos sobre etnicidad, género y otredad, permitió comprender que la pregunta inicial era muy amplia y el universo a estudiar muy complejo; aun así, no se tenía claro bajo qué parámetros se debía delimitar la investigación. Por un lado, se conservaba el deseo inicial de conocer qué ofrecía (o no) la educación superior a las mujeres yaquis. Por otro, se configuró la convicción de que había otros conocimientos, propiciados en educación informal de la etnia, que daban representatividad a las mujeres yaquis.

La apuesta fue analizar las trayectorias escolares porque aunque el interés era lo ocurrido en la universidad, también se pretendía rescatar lo aprendido en la etnia. De esta forma, el esquema inicial contemplaba analizar las trayectorias escolares en tres momentos: el antes de la universidad (para conocer lo aprendido en la etnia), la trayectoria universitaria (para conocer lo aprendido en la universidad) y la reinserción a la etnia (para conocer cómo se ponían en juego ambos conocimientos). Incluso, al interior del documento es posible identificar algunos fragmentos con relación a esta estructura, sobre todo en los primeros dos capítulos.

Sin dar lujo de detalle, pues se promete hacerlo en los siguientes apartados, los relatos narrados por las tres lideresas yaquis fueron de gran ayuda para delimitar el tema. Es necesario

aclararlo, la realización de la tesis no fue un producto individual pues el autor siempre estuvo acompañado de expertas y expertos en los temas de educación superior y/o la etnia yaqui. En este tenor, el aterrizaje se realizó en un terreno enmarcado en tres aristas: los relatos de las mujeres yaquis, las opiniones de expertas (os) y los deseos del autor.

Y en efecto, la universidad contribuye, y no solo conocimiento: se construyen historias de fortaleza, potencia, resistencia; se viven experiencias en los matices del orgullo, el reconocimiento, la felicidad, la decepción y el asombro; se confrontan situaciones de opresión, subordinación, desigualdad, discriminación; y se sale avante frente a ellas. No hubiese sido posible sin su fuerte adscripción étnica, las experiencias escolares construidas en su territorio y las enseñanzas de la educación informal sobre su comunidad. Es, a modo de lo que señalan Elsie Rockwell (2015) y Gonzalo Saraví (2016), una contribución recíproca: ¡las mujeres yaquis también contribuyen a la universidad!

Si las Instituciones de Educación Superior (IES) intentan disminuir la brecha de la desigualdad social, precisan valorar el contexto de origen de la población indígena y cuestionar cómo es el espacio que ofrecen a tales comunidades en todas sus variaciones (Mato, 2015). Por ello, las voces desde la otredad -en este caso, las de las mujeres yaquis- contribuyen en la comprensión de que las universidades superior son sistemas exclusivos y/o de inclusiones desiguales (Saraví, 2016). Ante todo, las mujeres yaquis al frente.

Por lo antes expuesto, la pregunta central que guía la investigación es: ¿De qué manera se configuran las trayectorias universitarias de las mujeres yaquis? Asimismo, las preguntas específicas que orientan el estudio son: 1) ¿De qué forma se configuran y se representan las restricciones en las trayectorias escolares y universitarias de mujeres yaquis? 2) ¿Cuáles estrategias les permiten a las mujeres yaquis confrontar las restricciones del acceso y la permanencia en la educación superior?

En este tenor, algunas consideraciones iniciales fueron descartadas, parcial o totalmente, para la presente investigación. La más destacable es la inquietud por conocer el efecto del paso por la universidad en las mujeres yaquis, o bien, lo acontecido en su reinserción a la etnia (el tercer momento de la trayectoria escolar). Sin embargo, esta idea no fue del todo desechada pues aún se puede localizar en la tesis, tan así que el último apartado del capítulo correspondiente al marco teórico se centra exclusivamente en ello. Son dos los motivos para no prescindir de dicha información: el primero, porque se consideran importantes para la comprensión del planteamiento

del problema y objetivo de investigación; el segundo, porque la relación entre educación superior, etnicidad y género es un campo emergente (Santamaría, 2016), y se anhela que lo planteado en el núcleo del trabajo sea un punto de partida para investigadoras (es) con intereses en común.

Por último, no está de más hacer una breve descripción sobre la nota introductoria sobre la etnia y los seis capítulos que estructuran la tesis. La nota introductoria, Acerca de la Tribu Yaqui, tiene la finalidad de ofrecer elementos contextuales sobre la etnia yaqui para una mejor comprensión del texto. El primer capítulo corresponde al planteamiento del problema, se parte de una revisión actual sobre la situación de indígenas en la educación superior, para en apartados posteriores enfocar la mirada solo a las mujeres indígenas egresadas de educación superior, entre ellas las mujeres yaquis. El segundo ofrece los elementos teóricos para validar la presente investigación: se exponen algunos conceptos como trayectoria, campo social e interseccionalidad; a la par, se explica cómo son de utilidad en la presente investigación. El tercero trata sobre la metodología utilizada, es una revisión del proceso que se llevó a cabo para la recolección de datos y se hace visible la posición del investigador con el objeto de estudio. En el cuarto y quinto se presentan los resultados del análisis de los datos. En el sexto se concluye la investigación a partir de consideraciones finales.

Acerca de la Tribu Yaqui

Las y los yaquis son un grupo étnico localizado mayoritariamente en la región centro sur del estado de Sonora, México (Padilla y Trejo, 2009). Entre sus integrantes se autodefinen como *yoemem*, palabra propia de la lengua vernácula que se traduce al español como hombre, humano y/o persona indígena (Buitimea, Estrada, Grageda y Silva, 2016). En cambio, para definirse como grupo se autodenominan Tribu Yaqui o Tribu Yoemem, o solo como *tribu* (Lerma, 2011; Velasco, 2015)¹.

El censo de Población y Vivienda del año 2020 calculaba un número de 18,239 habitantes hablantes de la lengua yaqui solo en Sonora (INEGI, 2020). La cifra previa es una aproximación al número de habitantes yaquis, para precisar una cifra con mayor exactitud valdría incluir a yaquis no hablantes de la lengua vernácula, así como a la población yaqui dispersa en otros estados del país o en los asentamientos ubicados en Estados Unidos de América. En este sentido, Padilla y Trejo (2009) sugieren que hay quienes estiman que viven cerca de 40,000 habitantes yaquis.

La Tribu se localiza en tres áreas: en algunas colonias de Hermosillo (El Coloso, Sarmiento y La Matanza) (Anexo 1); en los pueblos de Pascua y Guadalupe, ambos dentro de la reserva en Arizona, Estados Unidos (Lerma, 2011). En ambos casos, y pese a la dispersión de sus habitantes, la etnia reconoce como territorio ancestral el ubicado al sur del estado de Sonora (Lerma, 2011; Padilla y Trejo, 2009). Este último es un espacio geográfico delimitado en parámetros occidentes (ejemplos de estos: zona, región, lugar o territorio) y se conoce como Territorio Yaqui (o simplemente como El Yaqui) (Anexo 2), los límites naturales del territorio se enmarcan en tres regiones (la costa, el valle y la sierra):

[...] al norte y al este la Sierra Madre Occidental y el Valle de Guaymas. Al sur limita con el Valle del Yaqui el cual se compone de amplios campos de cultivo, actualmente en manos de propietarios agrícolas privados. Al oeste se ubica el litoral del Océano Pacífico en cuyas aguas se encuentra la Isla de Lobos que pertenece a la tribu (Lerma, p. 21, 2011).

Es de notable distinción los apuntes de Enrique Lerma (2011) en cuanto a la comprensión del territorio como un espacio ancestral -enmarcado en parámetros propios de la etnia- o como un

¹ Con base en Velasco (2015) “De ninguna manera se utiliza el concepto tribu en su acepción de tipo de sociedad o para designar un estadio evolutivo. Los yaquis se autodenominan tribu, categoría que en su referente emic está relacionada con un origen común y con la idea político-ideológica desarrollada durante el periodo colonial de autonomía comunitaria y pertenencia territorial” (p. 32). Sin embargo, parte de sus integrantes prefieren ser llamados como Nación Yaqui o comunidad yoemem.

espacio geopolítico -enmarcado en parámetros occidentales-. Para referirse al primero, en la etnia se utiliza la palabra *Toosa*, un concepto original de la lengua vernácula, manejado en lo cotidiano y cuya traducción al español logra ser inexacta. En todo caso, Lerma (2011) advierte un aplazamiento en la disociación del concepto *territorio* en habitantes de la etnia, principalmente porque se asocia con mayor frecuencia al significado otorgado a Territorio Yaqui, es decir el territorio como “la nominación política adoptada por los yaquis para entablar un diálogo con los grupos hegemónicos con el fin de discutir de manera comprensible la definición y legalización de sus fronteras” (p. 24).

Más allá de las aclaraciones en relación al territorio, sea comprendido como unidad, o por su lógica ancestral y la alineada en una visión occidental, el concepto es de vital importancia en la configuración de una identidad étnica para las y los yaquis (Lerma, 2011; Padilla y Trejo, 2009). En su conjunto, es el lugar donde habitan sus integrantes y también un espacio geográfico de desarrollo para la etnia (Padilla y Trejo, 2009; Mesri y Carlón, 2019). Por lo mismo, gran número de las investigaciones sobre la Tribu centran sus esfuerzos en las dinámicas ocurridas en el territorio, pues como apuntan Padilla y Trejo (2009): etnia y territorio son vistos como uno solo.

Ahora bien, es necesario hacer algunas aclaraciones en torno a la estructura social de la Tribu Yaqui. En inicio, porque aún con grandes esfuerzos de autonomía, no logran escapar de una estructura nacional y la influencia de sus instituciones (Jiménez, 2013; Moctezuma, 2001). En segunda instancia, porque hacerlo permite no reducir “la causa indígena” (Santamaría, 2016). Debido a la complejidad del desafío, se abordan únicamente tres de los aspectos de mayor importancia para la tribu: el lugar de origen, la estructura de gobierno y la familia².

El lugar de origen

El lugar de origen presupone una serie de rasgos importantes a considerar, en este momento interesan dos: 1) En cada pueblo de El Yaqui se cuenta con distintas instituciones, los fines son diversos y su impacto en la sociedad yaqui también y 2) porque cada pueblo funge como una institución, cargada de una historia particular que diferencia a la población yaqui de otros pueblos (Padilla y Trejo, 2009). Pero antes es necesario exponer algunas características de los ocho pueblos tradicionales.

² La mayor parte de la información se retomó de *La organización política-social de la Tribu Yoeme* de Parastoo Mesri y Anabela Carlón (2019) y *El nido heredado. Estudio sobre cosmovisión, espacio y ciclo ritual de la Tribu Yaqui* de Enriqueta Lerma (2011). Se recomienda la lectura de ambos textos para mayor comprensión del contexto social de la Tribu Yaqui.

De entrada, a los pueblos localizados en El Yaqui se les conceptualiza como los Ocho Pueblos tradicionales, específicamente por el número de pueblos que existen. En la actualidad estos son: Loma de Bácum, Loma de Guamuchil, Tórim, Vícam, Pótam, Ráhum, Huirivis y Pitahaya (Anexo 3). Los primeros cuatro se agrupan como los pueblos del sureste y su cabecera es Vicam; en cambio, los últimos cuatro se aglutinan como los pueblos del noroeste y tienen como cabecera a Pótam. Es de destacar que “actualmente se cuenta con mayor número de poblaciones, sin embargo, para los yaquis la proliferación de nuevos asentamientos no ha transformado la percepción del espacio, el cual sigue delimitada en el imaginario social con la misma cantidad de poblaciones” (Lerma, 2011).

Ejemplo de la última oración es el destacable caso de Vícam, en este pueblo se distinguen dos localidades: Vícam Pueblo y Vícam Estación (o Vícam Switch). La primera se localiza a aproximadamente seis kilómetros de la carretera internacional, se caracteriza por estar habitada mayoritariamente de yaquis hablantes de la lengua vernácula y carecer de servicios para la población. La segunda localidad recibe su nombre porque se inauguró con la construcción de las villas del tren a comienzos del siglo XX, periodo en que estuvo habitada por militares, funcionarios estatales, comerciantes y empleados del ferrocarril; en la actualidad se caracteriza por la cantidad importante de sociedad mestiza que la habita, además de ser una de las pocas en donde se cuenta con gran número de servicios como comercios, servicios de salud, dependencias públicas y escuelas de todos los niveles educativos (Lerma, 2011; Padilla y Trejo, 2009; Moctezuma, 2001). Pese a sus distinciones, ambas localidades se adscriben a un mismo pueblo: Vícam (Lerma, 2011).

De este modo se anticipa el primer punto a tratar, la influencia de las instituciones con las que cuenta cada pueblo. Padilla y Trejo (2009) enfatizan el interés por la sociedad no indígena de explotar el territorio de El Yaqui, con la justificación de aprovechar sus condiciones geográficas. En esta medida, se han instaurado pequeños o grandes comercios y se ha dado paso a la construcción de maquiladoras cercanas a ciertos pueblos (Jiménez, 2013). El reconocimiento a estas instituciones varía según cada pueblo, es de reconocer que ciertos pueblos aún cuidan con recelo el ingreso de comercios a su territorio pues lo ven como una amenaza a su cultura (Jiménez, 2013). Sin embargo, en otros pueblos como Pótam la situación es menos conflictiva pues los comercios permanecieron en su territorio desde la repatriación de yaquis posterior a la tercera década del siglo XX (Lerma, 2011).

En todo caso, la actividad económica de cada pueblo depende en gran parte de las

instituciones con las que cuenta y de sus condiciones geográficas, por lo mismo es innegable que el factor económico es distinto en cada uno de los ocho pueblos. Por ejemplo, una mujer yaqui de Pótam comentó, en una plática informal, que no ingresó a la carrera universitaria que deseaba porque su padre no pudo pagar el proceso de admisión, la situación era que el periodo de aplicación de exámenes concordaba con la temporada de veda y, como su padre se dedicaba a la pesca, la economía familiar se vio limitada.

Sin embargo, y para continuar con el segundo rasgo a considerar, la importancia de los Ocho Pueblos tradicionales está vinculada también a aspectos culturales e históricos. Es decir, la historia permite descubrir las divergencias y características propias establecidas al interior de los ocho pueblos: les imprime reconocimiento a sus prácticas culturales, políticas sociales y sobre todo, un autoreconocimiento frente a la sociedad no indígena (Padilla y Trejo, 2009). De lo anterior se destaca la especie de confederación que permite a cada pueblo regirse espacial y políticamente con sus templos, autoridades y organización (Moctezuma, 2019).

En este marco de ideas, los Ocho Pueblos se destacan por dos aristas: la primera, porque la identificación que se hace a todos en su conjunto, sentirse miembro de los Ocho Pueblos tradicionales es de gran valor cuando se trata de manifestarse ante alguna injusticia; la segunda, al diluir el concepto de los ocho pueblos nos permite diferenciar a las y los yaquis entre sí, sea cuando se diferencian entre yaquis o las condiciones físicas, económicas y/o escolares en las cuales se encuentra cada pueblo. Detallando este último punto, es usual que yaquis se adscriban a uno de los ochos pueblos para diferenciarse entre sí, aun cuando vivan temporalmente fuera de su territorio (Lerma, 2011; Padilla y Trejo, 2009).

La estructura de gobierno

La estructura de gobierno de la Tribu Yaqui funciona por un sistema de cargos divididos en cinco ámbitos: civil, militar, religioso, kojumbre y fiesteros. Asimismo, se contempla a los danzantes; en contraposición, no se hace lo mismo con los comisarios que son empleados del ayuntamiento pues su papel como autoridades es muy limitado. Por fines prácticos y debido a la complejidad del sistema de cargos, tan solo se señalan algunos aspectos que guardan relación con el objetivo de la presente investigación³. En este entendido, en la Tabla 1 se enlistan los cargos

³ Para Mesri y Carlón (2019): “Administrativamente, dos comunidades cabeceras que integran el pueblo yoeme, Vícam Estación y Pótam (pertenecientes a Guaymas, uno de los cuatro municipios que delimitan el territorio yaqui), tienen el carácter de comisarías municipales, por lo que, en teoría, deberían tener comisarios” (p. 17).

más representativos de los distintos ámbitos⁴.

Tabla 1

Sistema de cargos organizados en sus distintos ámbitos

Civil	Militar	Religioso	Kojtumbre	Fiesteros
- Pueblo mayor	- Capitán	- Cantora yo'owe	- Fariseos	- Alpes
- Pueblos basariom	- Teniente	- Jefe de la iglesia	- Caballeros	- Alawasi
- Mujeres pueblo	- Cabo	- Cantoras		- Kapetai yo'owe
- Comandante	- Sontaoom	- Maestros		- Kapetai
- Secretario	- Tropa	- Tenanchim		
		- Temajtim		
		- Alpesim		

Nota. Elaboración propia a partir de información recabada en *La organización político-social de la tribu yoemem (yaqui)* de Parastoo Mesri y Anabela Carlón, 2019.

En teoría, los cargos de la Tribu Yaqui se ejercen con equidad entre hombres y mujeres. Las mujeres yaquis pueden ocupar cualquier cargo a excepción de los que conllevan un trato directo con el exterior; finalmente las decisiones externadas con la sociedad mestiza son consensuadas en asambleas y es ahí donde externan sus opiniones (Mesri y Carlón, 2019). En cuestiones prácticas, Raquel Padilla (2019) señala que las mujeres yaquis cumplen con funciones de alta jerarquía, lo mismo hace Anabela Carlón (2020) al precisar distintas formas en que una mujer yaqui puede representar políticamente a la etnia:

Dentro de la organización militar hay capitanas, hay mujeres que tienen otro tipo de cargos que son iguales a los de un hombre. En la costumbre también hay mujeres que tienen estos mismos rangos, quizás no usen la máscaras pero hacen otras cosas. No porque somos iguales hay que hacer lo mismo, es que no se puede hacer lo mismo, tenemos diferentes capacidades y hay diferentes necesidades. Entonces cada quien va a poder realizar la necesidad con la capacidad que puede hacer. En el caso mío, por ejemplo, yo soy parte de la iglesia, soy *tenanyi*, y por la capacidad que en el momento tuve, como haber estudiado derecho cuando estaba lo del *gasoducto*, fui también nombrada como parte del equipo que estaba a cargo de la defensa (Entrevista a Anabela Carlón, 2020).

En este entendido, las mujeres yaquis pueden liderar, organizar y participar al interior de la etnia desde ciertos cargos, de los que destacan los religiosos. El cargo de cantora, por ejemplo, es la mayor posición de autoridad reconocida por la iglesia al interior de la comunidad. La principal función de las cantoras es la de organizar los rituales eclesiásticos como rezar, pero acuñen otras responsabilidades como consensuar las decisiones sobre la comunidad con sus habitantes y movilizar al pueblo cuando se necesita un apoyo colectivo (Mesri y Carlón, 2019). En una conversación informal que se tuvo con una mujer yaqui, ella expuso que las cantoras tienen la

⁴ Para una mayor comprensión del sistema de cargos se sugiere revisar *La organización política-social de la Tribu Yoeme* de Parastoo Mesri y Anabela Carlón (2019).

facultad de organizar a las y los integrantes de la tribu para remover cargos militares y civiles.

Sin duda, el proceder de los cargos es un proceso complejo que está asociado al reconocimiento social (García, 2016; Holden, 1982; Mesri y Carlón, 2019). Incluso, en ocasiones se vale de conocimientos o posesiones occidentales para alcanzar uno, por ejemplo, para ocupar el puesto cantora, la mujer necesita saber leer y escribir (Holden, 1982); o el ocupar algún puesto en una ceremonia implica del gasto económico cuando se trata de organizar las actividades (Merlí y Carlón, 2019). Sin embargo, vale aclarar que existen otras formas de reconocimiento social para las mujeres yaquis pues se otorga a una gama de actividades, como lo es el realizar tortillas o preparar la comida.

La familia

Las familias en la Tribu Yaqui son y han sido heterogéneas, facultad considerada como normal en la cosmovisión yaqui a lo largo de la historia (Holden, 1982). Por ejemplo, en la mayoría de las ocasiones las familias se componen según el parentesco y la pertenencia a una se prescribe al nacer, sin embargo, sus integrantes pueden cambiar la adscripción en cualquier etapa de la vida (Holden, 1982).

Pero bien, algo que permite comprender la estructura de una familia yaqui es la relación que tienen con los solares. Los solares son espacios poblacionales ordenados en una especie de islotes fraccionados en terrenos (Lerma, 2011). El poseer un solar es un derecho del cual goza cualquier integrante yaqui, para tenerlo es necesario levantar un oficio a las Autoridades Tradicionales del pueblo de donde se es originario. Sin embargo, este proceso es tardado y los solares disponibles suelen encontrarse lejanos a los establecimientos poblacionales. Por lo mismo, se procede a otro tipo de acuerdos: 1) la compra de los solares, 2) el traspaso de una parte del solar a un familiar (casi siempre de progenitores a descendientes) y 3) que en un solar habiten un gran número de familiares.

En consecuencia, muchos de los matrimonios yaquis habitan en el hogar de sus familias progenitoras, usualmente con las de la mujer. En la Tribu Yaqui esto es de gran relevancia, pues la persona que reglamenta el hogar es la mujer con mayor edad en la familia. En la cosmovisión yaqui, las personas mayores son privilegiadas en jerarquía sobre las más jóvenes, esto como un acto de reciprocidad y agradecimiento. Se reconoce con mayor fervor a quién ha ocupado cargos de representatividad en la etnia, tal es el caso de los líderes actuales o la memoria de estos; pero aquí es necesario hacer mención que la mujer anciana yaqui es un símbolo de respeto e inclusive

de autoridad, lo mismo con las mujeres que quedan en el pasado y hoy se les recuerda como un ejemplo de lucha (Holden, 1982).

Es de sugerir que la posición de la mujer yaqui en el seno familiar varía en proporción a la edad alcanzada. La mujer yaqui de edad avanzada goza de cierto prestigio en el hogar, las actividades que realiza son de importancia en la preservación étnica, como se ha mencionado anteriormente; son ellas las principales promotoras de cultura yaqui (García, 2020: Holden, 1982; Rivera, 2016). De esto depende su posición como las encargadas de establecer las reglas en el hogar, usualmente las decisiones de la familia deben tener su aprobación (Holden, 1982). Por otro lado, Jiménez (2013) advierte dos rastros de una subordinación patriarcal en los hogares yaquis, incluso reproducida por las mujeres mayores: 1) cuando se procura que la mujer yaqui se dedique al hogar sobre ser la fuente de ingresos principal de la familia y 2) al priorizar a los varones yaquis en la herencia de las tierras.

Sin embargo, para la autora, son posiciones fuertemente cuestionadas por las jóvenes yaquis que han accedido a niveles superiores de escolaridad y/o ingresado al mercado laboral (Jiménez, 2013). En adición, esta visión de la mujer adulta yaqui como reproductora de un orden patriarcal se contrapone a los relatos de algunas mujeres yaquis entrevistadas; en la mayoría de los casos señalan un apoyo económico y social para la continuidad de las trayectorias escolares que fue brindado por la figura de las mamás, las abuelas, las tías y las hermanas. En los próximos capítulos se expondrá con mayor detenimiento lo aquí expuesto.

Capítulo 1. Mujeres indígenas en la educación superior: algunos puntos de partida

“Cuando el gobierno hace sus planes, sus metas, no los hace a ojos cerrados. Siempre hay una intención, un motivo y en donde el que tiene que quedar bien es el Estado”

- Anabela Carlón, 2021.

El presente capítulo aborda algunas conexiones existentes entre la educación superior y las mujeres indígenas. Asimismo, se hace un análisis de la información obtenida (principales acciones de atención a los pueblos indígenas y estudios antecedentes) enmarcado en dos instancias: la primera, señalando las formas de exclusión como de subordinación que prevalecen y crean un problema en las universidades; en segunda, valorando las acciones de las mujeres indígenas frente a estos retos propiciados por un sistema escolar formal, principalmente de la educación superior. Entre tanto, se pone particular interés a las mujeres yaquis egresadas de la educación superior.

La estructura de este primer capítulo se conforma en cuatro apartados: el primero es un recorrido por el panorama actual de la relación entre pueblos indígenas y educación superior, se parte de un contexto internacional para llegar al específico donde se sitúan las mujeres yaquis; en el segundo se hace una exposición de antecedentes que ponen la mirada sobre las mujeres indígenas egresadas de educación superior, y en un subcapítulo se hace mención de la situación de las mujeres yaquis; el tercero problematiza la situación de las mujeres yaquis egresadas de educación superior, por ende se plantean los objetivos de investigación; en el cuarto se describe la importancia de realizar la presente investigación.

1.1 Principales acciones de atención a los pueblos indígenas en la educación superior

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO, 2018) reconoce que los pueblos indígenas representan la mayor diversidad cultural en el mundo y, al mismo tiempo, asume las situaciones vulnerables que enfrentan, como la violación a sus derechos humanos y la desigualdad de género. En este tenor, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) publicó en el año 2007 las bases para el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y con ello, estableció lazos con la UNESCO. La preocupación actual de ambos organismos internacionales se configura en políticas de colaboración con los pueblos indígenas para la atención a sus demandas y se enfatiza en que el sistema escolar habrá de contribuir a ello con la formación de profesionistas indígenas comprometidas (os) con sus comunidades.

No obstante, lo suscrito por los organismos internacionales quedan como sugerencias de un marco global y no como objetivos específicos en los contextos concretos de cada pueblo

indígena, pues se trata de no partir de la globalización como un principio único, sino de atender las necesidades de cada región (Brunner, 2010). En este entendido, la educación superior en América Latina ha avanzado lentamente en términos de acceso, permanencia y graduación de estudiantes indígenas y en menor medida se ha planteado la pertinencia de la diversidad cultural de los diversos pueblos indígenas en los planes y programas de estudio (Mato, 2015).

De los países que conforman Latinoamérica, México se caracteriza por una inserción temprana pero sosegada de indígenas a la educación superior. Las primeras acciones emprendidas por el Estado datan de la última década del siglo XIX y las primeras dos del siglo XX, tenían como objetivo “educar a los indios” a través de la educación formal para integrarlos a una cultura dominante, pues la población indígena se consideraba un problema a las iniciativas de modernización y progreso del país (Stavenhagen, 2013). El cambio sustancial en la educación formal se da a finales de la década de 1940 con el resurgir indígena, en tanto se conformaron grupos de maestros y promotores educativos indígenas; en materia de educación superior, los primeros avances resultaron posterior a la década de 1980 con la creación de programas y carreras destinadas a estudiantes indígenas en distintas IES del país (Didou, 2018).

Debido a los acuerdos de México con organismos internacionales y la promulgación de cambios constitucionales sobre derechos indígenas, surgidos de las presiones de los movimientos indígenas durante la última década del siglo XX, se puso en el foco la participación de estudiantes indígenas en la educación superior (Didou, 2018; Gutiérrez, 2012). En gran medida estos acuerdos marcaron una tendencia en el diseño e implementación de planes y programas durante la primera década del siglo XXI, algunos ejemplos destacables: las Universidades Interculturales (UI) tuvieron su origen en el año 2000 (Roa, 2019); en el 2001 se creó el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) con donativos de Fundación Ford (Badillo, 2011); y en el 2004, surge el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe como parte de la renovación curricular de las Escuelas Normales (SEP, 2004). En la Tabla 2 se muestra información precisa de las acciones mencionadas en este párrafo.

Sin embargo, distintos estudios han cuestionado el alcance de estas acciones, ponen una especial atención a la falta de autonomía por las IES debido a dos razones: poco o nulo seguimiento de las actividades iniciales y las condiciones de financiamiento (Badillo, 2011; Didou, 2018). De

tal forma, para los primeros cinco años de la segunda década del siglo XXI se identificó la extinción del PAEIIES en algunas universidades del país y la distensión del enfoque de los programas en algunas UI (Badillo, 2011). En tanto, la importancia de estas acciones prevalece pues para el 2015, 21.5 % de la población en México se consideraba indígena (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2015) y en ese mismo año solo el 6.6% de dicha población, de entre 25 y 64 años, había concluido la educación superior (Gurría, 2019).

Tabla 2

Acciones de atención a estudiantes indígenas de educación superior.

Institución	Acción	Año de origen	Objetivo
Gobierno de la República / SEP	Universidades Interculturales	2000	Atención a las comunidades indígenas enmarcada en planes y programas de estudios interculturales.
Escuelas Normales / SEP	Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe	2004	Formación de docentes de origen indígena para brindar una educación básica de calidad, equidad y permanencia a la diversidad cultural y lingüística.
ANUIES / Fundación Ford	PAEIIES	2001	Responder a las necesidades de estudiantes indígenas de educación superior y ampliar las posibilidades de buen desempeño académico.

Nota. Elaboración propia a partir de información recabada en Badillo (2011), Didou (2018), Roa (2019) y SEP (2004).

En todo caso, el gobierno de López Obrador, iniciado en 2018, vinculado con el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), planteó como objetivo el fortalecimiento la educación indígena intercultural en todos sus niveles y tipos para impulsar en estudiantes indígenas la profesionalización y el compromiso con su comunidad, sobre todo bajo una perspectiva de género para salvaguardar los derechos de las mujeres indígenas y fortalecer sus procesos organizativos. Empero, para mediados del segundo trimestre del 2021 no se localizó información precisa en torno a objetivos, fases o líneas de acción sobre estas iniciativas. Circunstancialmente, se comunicó por el presidente de la República y se encontró en el Diario Oficial de la Federación (DOF) la construcción de tres nuevas UI, proyectadas para los estados de Baja California, Guanajuato y Sonora.

Ante este parteaguas, es necesario resaltar que las iniciativas señaladas en párrafos previos tuvieron un impacto particular dependiendo de cada región del país; a excepción de las propuestas instituidas por el gobierno de López Obrador, en su totalidad tuvieron sus orígenes en el centro y sur de la República. Pese a que en el año 2005 INEGI reportó que todos los estados que integran la región norte del país cuentan con población indígena, concretamente se señalan un total de 268,158 habitantes (Sariego, 2016). En este sentido, se plantea que muchas iniciativas no lograron

instaurarse en el norte del país o más bien, no se les dio el mismo seguimiento. Desde otra arista, tampoco se brinda una atención particular a otros subgrupos que se inscriben y que conforman el gran grupo de indígenas, por ejemplo, las mujeres indígenas.

A partir de lo anterior, se profundiza en Sonora, principalmente porque INEGI reportó en el año 2005 un registro de 95,507 pobladores indígenas y por ello es la entidad federativa del norte del país con mayor población indígena después de Chihuahua (Sariego, 2016). Además, es el estado del norte del país que alberga mayor diversidad étnica al contar con un total de siete pueblos indígenas⁵. Ahora bien, en materia educativa resalta el Programa de Becas Indígenas de la Comisión Estatal para el Desarrollo de los Pueblos y Comunidades Indígenas (CEDIS), pues fue diseñado para fortalecer y apoyar el desarrollo de las habilidades de estudiantes indígenas al otorgar apoyo económico que beneficie su ingreso, permanencia y egreso (CEDIS, 2017).

Respecto a la convocatoria del Programa de Becas Indígenas para el ciclo 2017-2018, fueron 526 beneficiarias(os) indígenas en el nivel universitario (Tabla 3), que comprenden los siete pueblos originarios y el grupo de indígenas migrantes. De estos datos, destaca la etnia yaqui con 247 integrantes quienes reciben este beneficio, 138 mujeres y 109 hombres; las mujeres yaquis prevalecen ante el resto de beneficiarias (os), les siguen las mujeres mayo con un total de 130 beneficiarias. Se sugiere que la estrecha relación en números entre la etnia mayo y la etnia yaqui se debe a que ambas muestran mayores números de habitantes en Sonora. En el caso específico de las mujeres yaquis, Jiménez (2012) señala que ellas han buscado mayores grados de estudios para ingresar al mercado laboral.

En cuanto a limitantes, el programa cubre a tan solo una parte de la totalidad de estudiantes indígenas. A lo sumo, se estipula que el beneficio se otorga al integrante de la familia con el nivel más alto de escolaridad y que la distribución de becas debe ser equitativa en cuanto a criterios de género. Respectivamente a la variación de los valores entre hombres y mujeres, el criterio de equidad de género se basa en la cantidad de solicitudes recibidas por sexos y por ello se otorga un mayor porcentaje a las mujeres, pues son quienes solicitan más el beneficio. De cualquier manera, el programa es la única fuente con una cobertura amplia y segregada por nivel escolar, sexo y grupo étnico de adscripción. Adicionalmente, en México se carece de cifras fidedignas sobre el número de estudiantes indígenas (Didou, 2018).

⁵ Sin contar al grupo de migrantes, los grupos originarios que prevalecen en Sonora son: mayo, cucapah, guarijios, kikapoos, pápagos, pimas, seris y yaquis.

Tabla 3

Becas otorgadas en el Programa de Becas Indígena (2017-2018) por CEDIS, clasificadas por etnia, nivel educativo y género.

Etnia	Nivel Educativo								Total
	Primaria		Secundaria		Preparatoria		Universidad		
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	
Mayo	205	171	162	176	332	240	130	97	1513
Cucapah	6	2	5	3	5	1	4	1	27
Guarijio	16	20	9	8	21	13	11	5	103
Migrante	22	20	9	24	18	19	4	10	126
Papago	13	20	14	15	13	10	10	2	97
Pima	25	29	31	10	15	12	2		124
Seri	15	12	11	10	8	11	3		70
Yaqui	41	49	501	430	352	262	138	109	1882
Total General	343	323	742	676	764	568	302	224	3942

Nota. Elaboración propia a partir del informe sobre becas otorgadas por CEDIS.

Asimismo, algunos programas se han establecido en las universidades públicas del estado. El PAEEIS llegó a dos IES del estado: primero en el año 2006, en lo que fue la Unidad Sur del Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora (CESUES); posteriormente en el año 2007, en la Unidad Centro de la Universidad de Sonora (UNISON). Asimismo, en el año 2005 se integra la Licenciatura en Educación Bilingüe a la oferta académica del Centro Regional de Educación Normal localizado en Navojoa, Sonora. Por otra parte, a pesar de la inexistencia de Universidades Interculturales en Sonora, se cuenta con dos IES en territorio de comunidades indígenas, ambas ubicadas en El Yaqui: el Instituto Tecnológico del Valle del Yaqui (ITVY) que data del año 2005 y el Instituto Tecnológico Superior de Cajeme fundado en el año 1997⁶.

En síntesis, algunos programas dirigidos a las IES en Sonora tienen el objetivo de coadyuvar a los pueblos originarios construyendo un compromiso étnico en estudiantes indígenas, sin embargo, las intenciones se diluyen en programas asistencialistas que destacan únicamente por proporcionar becas y ayudar en los trámites administrativos. Instando, se carece de programas de corte intercultural, de iniciativas de base étnica pero fundamentalmente, que atiendan las necesidades particulares de distintos subgrupos de las comunidades indígenas, como lo son las mujeres.

⁶ El ITVY tiene sus orígenes desde 1977. Primero tomó el nombre de Centro Experimental Agrícola del Valle del Yaqui, la Escuela Superior de Gerentes Ejidales. Posteriormente, a cuatro meses de su fundación se transformó en el Instituto Tecnológico Agropecuario No. 21 (ITA 21). Fue a partir de octubre de 2005 cuando se conforma como el Instituto Tecnológico del Valle del Yaqui, pues pasa a depender administrativamente de la Dirección General de Educación Superior Tecnológica.

En este tenor, vale asentar dos datos iniciales: el primero, que los programas se concentran en gran medida en la región sur del estado, donde se localizan la Tribu Yaqui y la etnia Mayo; el segundo, mayos y yaquis representan el mayor número beneficiarias y beneficiarios del Programa de Becas Indígenas. Ahora bien, pese a que los dos pueblos originarios albergan elementos culturales similares y se encuentran en una zona geográfica cercana, no es posible hacer un estudio que los generalice. En efecto, los sucesos históricos han impactado de manera particular a ambas etnias, por ende, se sugiere que los efectos de la escuela y la educación superior tienen una afectación distinta (Moctezuma, 2001).

Así, este estudio de corte exploratorio está enfocado a la Tribu Yaqui, sobre todo porque existen antecedentes de distintas disciplinas sociales que son un parteaguas para entender las relaciones de la comunidad con la educación formal. Empero, y para contribuir a los estudios de género de la comunidad en cuestión, se centra únicamente a las mujeres yaquis. Por una parte, porque en comparación a los hombres yaquis, ellas tienen mayor representatividad en la educación superior. Por otra, porque las trayectorias universitarias de mujeres indígenas es un campo emergente de investigación; por lo mismo, interesa analizar cómo la fuerte pertenencia étnica de la mujer yaqui irrumpe en un espacio escolar donde no se le privilegia.

1.2 Antecedentes: etnicidad, género y educación superior

Las IES han contribuido en generar y reproducir concepciones de lo que es o debe hacer la mujer en varias esferas de la vida pública (Bourdieu, 2007; Buquet, Mingo y Moreno, 2018). Si bien el movimiento feminista ha posicionado a la mujer en espacios que le fueron negados o arrebatados, las universidades han consolidado estrategias para subordinar a las mujeres, excluyéndolas de distintas disciplinas, como son algunas ingenierías (Buquet, López y Moreno, 2018). Desde la otra arista, para la población indígena también ha sido un reto su inserción a la educación superior: principalmente por las desigualdades en los procesos de ingreso, permanencia y egreso; y, de mayor relevancia, la exclusión que se hace de la cosmovisión indígena en las estructuras organizativas así como en el diseño de planes y programas.

Detallando en el género, se han limitado las oportunidades académicas y profesionales de las mujeres, y con ello las mujeres indígenas, al ser la escuela y en específico, la educación superior, espacios donde históricamente se ha expulsado a la mujer (Buquet, Mingo y Moreno, 2018; Novaro, Padawer y Hecht, 2015). Por poner un ejemplo, el hombre indígena, aunque subordinado, pudo acceder a las primeras IES de México (Tünnermann, 1991) y formar los que se

conocen como los primeros grupos de intelectuales indígenas (Gutiérrez, 2012).

A partir de estas limitaciones, las mujeres indígenas atendieron y atienden otras formas de posicionarse en distintas esferas de las comunidades indígenas; aún más, de idear otros tipos de saberes y de profesiones desde una educación popular (Gutiérrez, 2011; Lagarde, 1991; Santamaría, 2020; Stavenhagen, 2013). De forma precisa, algunos ejemplos sugieren la conformación de escritoras indígenas en contraposición a los grupos de intelectuales indígenas posterior a la década de 1940; la formación de feminismos indígenas en los grupos de artesanas, amas de casa y capacitadoras culturales (Lagarde, 1991); la participación de las mujeres en el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), sobre todo su colaboración en la adopción de la Ley de Derechos de las Mujeres en 1994 (Stavenhagen, 2013). Ante todo, la participación política de las mujeres indígenas influyó en su acceso a espacios considerados masculinos, como la escuela formal.

Con base en la tardía inserción de mujeres indígenas a la educación superior, es posible anticipar un campo novedoso en la investigación sobre la relación entre etnicidad, género y educación superior. Desde Latinoamérica, los aportes de Ángela Boitano (2017) y Ángela Santamaría (2016) permiten reflexionar acerca de las trayectorias de las primeras mujeres indígenas de ciertas etnias que ingresaron al sistema de educación superior. Si bien ambos estudios son contribuciones al entendimiento de problemáticas que viven las mujeres indígenas, en este texto interesa el estudio de Santamaría (2016) por dos razones: la primera, pone sobre la mesa que si bien ciertas mujeres arhuacas de la Sierra Nevada de Santa Marta viven en la sombra de la figura masculina (sea su pareja, su padre o su hermano), estratégica o inconscientemente, se conforma como una oportunidad para acceder a distintos espacios, como el escolar; la segunda, la acumulación de conocimientos que le otorga su paso por la universidad, coadyuva a consolidar liderazgos que por su condición de ser mujer habían sido subordinados y a su vez, les permite resquebrajar el espacio social en beneficio de las mujeres y los hombres de su etnia.

En México, los estudios de educación superior con relación a los pueblos indígenas priorizan en evaluar, desde las experiencias de sus egresadas y egresados, los programas educativos dirigidos a esta población (Badillo, 2011 y Didou, 2014) y el funcionamiento de las universidades interculturales en el país (Dietz, Mateos y Mendoza, 2016; Olivera, 2017). Los resultados exponen que tanto los programas como las universidades interculturales han apostado por el ascenso social de indígenas (Didou, 2014), emergiendo un campo no solo de hombres

indígenas, también de mujeres indígenas egresadas de educación superior (Olivera, 2017).

Sin embargo, desde una perspectiva donde se crucen las categorías de etnicidad y de género, el panorama nacional ofrece una imagen desolada (Mateos et al., 2016; Olivera, 2017). En el trabajo de Mateos et al. (2016), pese a no ser el objetivo principal, se encuentra una relación entre las categorías enunciadas al rescatar que algunas mujeres indígenas egresadas de educación superior se organizan para la promoción de los derechos humanos en sus pueblos de origen. Por su parte, Olivera (2017) hace un estudio de las licenciadas indígenas de la Universidad Veracruzana Intercultural, en él expone el reto de ampliar el ingreso a las mujeres indígenas por las demandas de género imperantes en las etnias. En ambos estudios se establece que la mujer indígena tiene un papel fundamental en su comunidad, pero que, desde esta óptica, en donde se estudie su paso por la educación superior, aún quedan análisis pendientes.

Es de relevancia para los estudios posicionar a la mujer indígena como poseedora de los conocimientos y las dinámicas locales de sus comunidades de origen; asimismo, se reivindica su papel como promotoras de la cultura indígena (Didou, 2018; Mateos et al., 2016; Olivera, 2017; Santamaría, 2016). Sin embargo, y a excepción de algunos fragmentos en los textos de Didou (2018) y Santamaría (2016), pocos esfuerzos se realizan para identificar cómo convergen los saberes indígenas y las representaciones étnicas en los espacios universitarios. Cuando más, los estudios que abordan esta situación lo hacen principalmente en educación básica, sin un enfoque de género y expresan una transformación de los espacios escolares acorde a dinámicas culturales de las etnias (Czarny, 2008; Rockwell, 2015).

Por otro lado, las y los estudiantes indígenas aparecen en algunos estudios de corte sociológico sobre las nuevas figuras estudiantiles de la educación superior y el origen social de las y los estudiantes de universidad (Bartolucci, 1994; De Garay, 2012; Rinessi, 2020; Saraví, 2016). El interés se centra en analizar la desigualdad de este sistema educativo, sea por las oportunidades de acceso, las posibilidades de permanencia, la construcción de experiencias de clase, las condiciones de la oferta escolar o bien, por las coyunturas laborales al egresar. En tanto agrupan a las y los indígenas con estudiantes de sectores populares, también ofrecen elementos teóricos para estudiar la desigualdad imperante en las universidades y por ende, son un abanico para analizar la heterogeneidad social.

En síntesis, los estudios a nivel nacional e internacional señalan la movilización de los conocimientos de mujeres indígenas al egresar de la educación superior: no solo velan por sus

pueblos de origen, también reconocen la vulnerabilidad que las ha atravesado en distintos contextos de su vida. No tratan sólo de un compromiso con su etnia, también de un reconocimiento de una opresión intragrupo en estas comunidades que dan como resultado ulterior nuevas alternativas. Sin embargo, y específicamente los estudios a nivel nacional, se basan en el peso de las IES con un enfoque intercultural, se habla de mujeres indígenas egresadas de universidades interculturales, distintas a la de las universidades convencionales de Sonora.

En respuesta a estas últimas consideraciones, el interés del próximo apartado se centra en ofrecer elementos sobre la situación educativa de la Tribu Yaqui y se hace un especial énfasis en las mujeres yaquis. De la misma forma, se espera que los apuntes señalados sirvan para una lectura más comprensible del documento.

1.3 Breve descripción sobre la educación en la Tribu Yaqui

La educación en la Tribu Yaqui se distingue por su amplia oferta educativa, en el sentido que instituyen los tres tipos de educación: formal, no formal e informal. El tema educativo es central y uno de los más discutidos para integrantes de la tribu. Hay grandes esfuerzos para que se reconozcan las instancias de educación no formal e informal de la etnia, aspecto en donde las mujeres yaquis son centrales (García, 2020; Padilla, 2008). No obstante, la mayor parte de las disputas se concentran en la educación formal pues hay ideas contrapuestas respecto al eje que debe tomar y los efectos que produce en la sociedad yaqui (Lerma, 2007; Moctezuma, 2001). En los siguientes párrafos se describen brevemente algunos antecedentes; la intención no es profundizar en el tema sino mostrar elementos de relevancia para una mejor comprensión del presente documento⁷.

El tema educativo para la Tribu Yaqui puede remontarse posterior a la primera década del siglo XX cuando se construyeron algunas instituciones de educación formal en El Yaqui (Moctezuma, 2001). La situación no era exclusiva de la tribu, como se mencionó al inicio del capítulo, se intentó integrar a la población indígena a una sola cultura nacional desde la educación formal como parte de las iniciativas de modernización del país. Derivado de los conflictos entre la Nación Yaqui y el Estado en ese periodo, las familias yaquis se rehusaron a enviar a niñas y niños

⁷ Para mayor comprensión sobre la relación de la Tribu Yaqui con la educación formal conviene revisar *Venado de dos cabezas: políticas del lenguaje en las comunidades yaquis. El caso de las relaciones de poder en torno al Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui* de José Luis Moctezuma (2001) y *De pascolas y venados. Adaptación, cambio y persistencia de las lenguas yaqui y mayo frente al español* de Enriqueta Lerma (2007).

pues asociaban la escuela como una estrategia de asimilación a la cultura nacional y, por ende, de debilitamiento de la pertenencia étnica (Lerma, 2007; Leyva, 2015; Moctezuma, 2001).

La relación con el Estado empeoró, ocasionando una serie de estrategias de subversión por parte del gobierno federal, entre ellas la deportación de yaquis al sur del país o la migración forzosa a Estados Unidos (Padilla, 2016). Por lo mismo, la relación escuela-etnia mejoró posterior a los acuerdos tomados en el cardenismo, donde se regresó parte de las tierras a la tribu y se repatrió a yaquis a su territorio. Las acciones efectuadas por Cárdenas originaron un sentimiento de confianza en una parte de la población yaqui, por lo mismo, para la década de 1940 algunos pueblos ya aprobaban la educación formal en El Yaqui (Leyva, 2015; Moctezuma, 2001).

La inmersión de yaquis a la educación formal proliferó en profesores que prontamente se interesarían en mejorar las condiciones escolares en El Yaqui (Moctezuma, 2001). Por algunos años, centraron sus esfuerzos en discutir cuál era la mejor forma de constituir la educación formal en el territorio, pues para muchos aún seguían presentes los estragos ocurridos a inicios del siglo. De tal forma, fue en 1983 cuando presentaron la mayor apuesta educativa de la etnia, el Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui (PETY), con la intención de “ampliar el sistema de educación indígena a escuelas que estaban fuera de su jurisdicción” (Lerma, 2007, p.83).

El PETY dio origen al diseño e implementación de distintas acciones para mejorar los escenarios educativos de la etnia. Sin embargo, el carácter del proyecto era privado y solo la población yaqui tenía acceso a sus documentos (Lerma, 2007). Del conocimiento que se tiene del PETY, se sabe que muchas de las acciones estuvieron orientadas a la educación básica, por ejemplo, los contenidos escolares de los libros de primaria debían estar validados por las autoridades tradicionales (Moctezuma, 2001).

Las acciones relacionadas a la educación superior surgen en la última década del siglo XX, el principal interés era favorecer a la formación de profesionistas que contribuyeran a las demandas sociales que confrontaba la tribu en ese periodo. En ese sentido, las Autoridades Tradicionales tuvieron conversaciones con jóvenes yaquis e informaron cuáles eran las carreras más prioritarias. Por ello, se consiguió una casa del estudiante en Hermosillo para quienes decidieran estudiar en la UNISON y se lograron las primeras becas para estudiantes yaquis en todos los niveles de educación formal (Estrada, Carlón y Gutiérrez, 2019).

Hasta el momento no se ha inferido alguna diferenciación entre varones y mujeres yaquis. Los textos utilizados para la descripción de este apartado no están realizados desde una perspectiva

de género. La mención particular que se hace de las mujeres yaquis es escasa, lo que más resalta es su papel como promotora de la cultura yaqui. Para atender estas limitantes, en seguida se presenta un subapartado sobre la relación entre mujeres yaquis y educación.

1.3.1 Mujeres yaquis y educación

Las mujeres yaquis tienen un papel fundamental como institución informal al perpetuar en sus relatos las resistencias culturales de la comunidad (Holden, 1982; Padilla, 2018). Ellas son quienes enseñan prácticas formativas en el núcleo de su etnia y forman la identidad yaqui (Holden, 1982; Moctezuma, 2001). Este reconocimiento de la mujer en la etnia como transmisora de su conocimiento impulsó que la deportación de yaquis a Yucatán en la primera década del siglo XX fuera en su mayoría de mujeres e infantes (Padilla, 2018). Según los relatos, les ocasionó una gran depresión que preferían morir tirándose y tirando a sus descendientes al mar que integrarse a *yoris* o perder su identidad étnica⁸; quienes continuaron la deportación forzosa encontraron estrategias para la supervivencia de su cultura, motivo por el cual en la actualidad la memoria de estos sucesos ha quedado resguardada en sus relatos donde se destaca el papel que desempeñaron ellas o sus antepasados (Padilla, 2018).

Asimismo, las mujeres yaquis garantizaron por mucho tiempo una actitud positiva al *jiak* desde el hogar (Lerma, 2007), muchas de ellas se negaban a hablar el español y además una gran cantidad de ellas, casi todas mayores, eran monolingües de su lengua materna (Moctezuma, 2001; Padilla, 1995)⁹; razón aparente por la cual no eran enviadas a tomar clases ni participaban en la estructura económica nacional (Lerma, 2007). Sin embargo, es posible identificar que no eran una exclusión total del sistema educativo formal: Lerma (2007) señala que mujeres y hombres yaquis formaron parte del primer grupo de alfabetizados posterior al cardenismo; Holden (1982) hace mención de una mujer yaqui que se formaba como enfermera en la Ciudad de México; y Moctezuma (2001) resalta las consecuencias de la discriminación vivida por niñas yaquis en las escuelas por hablar únicamente su lengua materna, las cuales se concretizan en vergüenza y en el deseo no de transmitirla.

De forma más reciente, a finales del siglo veinte, la cancelación de fideicomisos otorgados por el Estado impactó en gran medida a la economía de la etnia. La situación repercutió en los

⁸ Se sugiera que la traducción de *yori* al español sea *blanco*, en referencia a los primeros jesuitas que llegaron al territorio. Sin embargo, en la actualidad se denomina *yori* a todo el no indígena.

⁹ *Jiak noki*, *jiak* o lengua yaqui, son nombres que recibe la lengua vernácula de la comunidad yaqui.

papeles de las mujeres yaquis en muchos de los ámbitos donde se desempeñaban, principalmente en la búsqueda de empleos al exterior de la comunidad para contribuir a la economía familiar. En este sentido, también influyó en que muchas mujeres yaquis buscaran grados superiores de educación formal pues eran requisitos para la obtención de empleos (Jiménez, 2013).

No obstante, se carece de datos que permitan ubicar de forma precisa las carreras en las cuales se inscribieron las mujeres que señala Jiménez (2013). A lo mucho, la autora señala que “aquellos que han conseguido estudiar carreras universitarias se desempeñan como maestros y maestras o laboran en dependencias gubernamentales, sin embargo, éstos son una minoría” (p. 147). Lo anterior proporciona una perspectiva general de las profesiones estudiadas, pero no permite distinguir si hay una distinción importante entre varones y mujeres yaquis.

En otras revisiones de textos sobre yaquis con estudios universitarios, se señalan casos de mujeres yaquis con profesiones adscritas a las ciencias sociales, principalmente derecho y educación. Sin embargo, no hay distinción entre sexos, pues se señalan casos de varones con las mismas profesiones (Dirección General de Educación Indígena, 2016; Estrada, Carlón y Gutiérrez, 2016; Moctezuma, 2019). A modo de hacer una distinción, en el tercer capítulo de la presente investigación se señala la identificación de algunos casos de mujeres yaquis que estudiaron carreras de las ciencias exactas.

1.4 ¿Por qué es un problema la intersección de etnicidad y género en la educación superior?

La inequidad que afecta a los pueblos indígenas se deriva de una herencia colonial que en la actualidad se hace presente en muchos escenarios a partir de las prácticas ejercidas, sea por el Estado, el sector económico o por la sociedad (Jiménez, 2013; Mato, 2015). Dichas prácticas son reproducidas por el sistema educativo en todos sus niveles y en la educación superior se reflejan no solo como procesos excluyentes de selección y de oportunidades de acceso, también se inmiscuyen cuando se excluye la cosmovisión y la historia de los pueblos indígenas en los planes y programas (Mato, 2015). Ahora bien, el reto es doble para las mujeres indígenas, puesto que se enfrentan a un imaginario occidental que subordina a las mujeres en el campo de la educación superior (Buquet, Mingo y Moreno, 2018).

En este sentido, toda exclusión exhibe la alteridad de un espacio (Hernández, 2011) y así, la educación superior se muestra como un campo donde se mira a la mujer, al indígena y a la mujer

indígena como “lo otro”¹⁰. Precisamente, la otredad muestra el límite de lo "deseable" vs. lo que no lo es (Bourdieu, 2007; Hernández, 2011; Herrera, 2018; Serret, 2011), por poner ejemplos: lo no indígena vs. lo indígena, el hombre vs. la mujer. Por ello, tan solo desde el género, las mujeres, al ser las *intrusas en la universidad* (Buquet, Cooper, Mingo y Moreno, 2014), crean de este espacio un problema relevante de ser estudiado (Buquet, López y Moreno, 2018), puesto que su mera inserción ya es problemática (Buquet, Mingo y Moreno, 2018). Ahora bien, desde el marco de los estudios de educación superior y comunidades indígenas, existe un vacío respecto a los estudios con perspectiva de género, donde se debería analizar el papel de la mujer indígena (Boitano, 2017; Santamaría, 2016).

Considerablemente, en México y específicamente en Sonora, destaca que algunas investigaciones sobre las comunidades indígenas hacen una breve mención sobre el papel de la educación superior, para el caso que compete, en la vida de las mujeres yaquis. Se menciona que la educación superior es vista por ellas como una oportunidad para participar en la economía familiar y también que algunas egresadas forman parte de organizaciones civiles en defensa de la etnia (Estrada, 2019; Jiménez, 2013; Moctezuma, 2018). Dichos antecedentes ayudan a comprender parcialmente las razones de ingreso a la educación superior de las mujeres yaquis, por mencionar algunas: los nuevos desafíos económicos de su comunidad, la participación de mujeres yaquis al interior de la etnia y el incremento de relaciones con la sociedad mexicana (Estrada, 2019; Jiménez, 2013; Moctezuma, 2001).

Ahora bien, es significativo destacar que la mujer yaqui ha sido estudiada desde la antropología, la historia, las ciencias políticas y la lingüística (Estrada, 2019; García, 2020; Holden 1982; Jiménez, 2013; Padilla, 2018; Rivera, 2017; Rivera, 2020), donde se destaca su papel como fundamental en la preservación de la cultura yaqui, en las luchas de su etnia y en la formación de la identidad étnica. Sin embargo, aquí una problemática, las mujeres yaquis, al igual que muchas mujeres indígenas de otras etnias, han sido excluidas de muchas esferas de la vida pública de manera gradual, en el mayor de los casos por las estructuras dominantes que paulatinamente influyen en la estructura organizativa de las comunidades indígenas. Esta lucha ha permeado incluso en las comunidades indígenas más resistentes ante las presiones del Estado, como lo es la

¹⁰ En la presente investigación se entiende a la alteridad como “una imperiosa necesidad que revelan los grupos sociales dominantes, de no ser confundidos con el otro” (Piola, p. 1, 2008).

Tribu Yaqui (García, 2018; Padilla, 2018)¹¹. Precisamente por esto, la educación superior para las mujeres yaquis tampoco fue posible sin dejar de ser problemática

Precisando, el planteamiento del problema se engloba en tres puntos: 1) La inserción de las mujeres yaquis a la educación superior, resulta un problema pues su mera inserción ya es conflictiva, esto al enfrentar lo establecido por un sistema que privilegia lo no indígena y lo masculino; 2) Pese a las nuevas demandas que enfrentan las mujeres yaquis, no existen en el contexto regional estudios sobre educación superior donde se explore una intersección entre las categorías de género y de etnicidad; 3) A partir de los dos planteamientos previos, surge la necesidad de explorar las restricciones y estrategias que permean en la trayectorias escolares de mujeres yaquis egresadas de educación superior.

A modo de conclusión del apartado, se tiene la certeza que las mujeres yaquis tienen un papel fundamental al interior de sus comunidades y en otras esferas de la vida pública, aunque a veces pase desapercibido o necesite de elementos culturales externos, como los acumulados en su paso por la educación superior, sea para legitimar sus liderazgos o sus posiciones al interior como al exterior de su comunidad.

1.4.1 Objetivos de investigación

A partir de las aproximaciones a las trayectorias escolares de tres mujeres yaquis, se tiene como objetivo general identificar las restricciones y las estrategias que configuraron sus trayectorias universitarias. De este modo, los objetivos específicos son: 1) Identificar las formas que tomaron las restricciones en los distintos tramos de sus trayectorias escolares y universitarias 2) Identificar las estrategias que les permitieron a las mujeres yaquis ingresar y permanecer en la educación superior.

1.5 Justificación: la importancia de estudiar la interseccionalidad de etnia y género

La ONU reconoce la importancia de los pueblos indígenas y priorizan la vulnerabilidad en la que aún se encuentran, y a su vez resaltan una perspectiva de género. Lo anterior resulta en políticas donde la educación es vista como una vía para atender esta situación (Mato, 2015). Sin embargo, durante el año 2015 en México “solo 6.6% de los mexicanos de origen indígena entre 25 y 64 años había completado la educación superior, en contraste con casi 19% de aquellos de origen

¹¹ Con base en Velasco (2015) “De ninguna manera se utiliza el concepto “tribu” en su acepción de tipo de sociedad o para designar un estadio evolutivo. Los yaquis se autodenominan “tribu”, categoría que en su referente emic está relacionada con un origen común y con la idea político-ideológica desarrollada durante el periodo colonial de autonomía comunitaria y pertenencia territorial” (p. 32).

no indígena” (Gurría, 2019).

De tal forma, lo anterior sugiere una desigualdad de oportunidades escolares frente a la población no indígena. En consideración a Bartolucci (1994) se transita en lo que él llama *la supervivencia escolar* que involucra un “proceso de selección que comienza al pisar la escuela primaria y continúa hasta llegar a la cúspide del sistema educativo” (p. 17). Por ello la justificación de trabajar con trayectorias escolares pues la situación no se traduce como una responsabilidad única de las IES, sino de un sistema escolarizado que privilegia a un sector mínimo de la sociedad.

Ahora bien, en el estado Sonora se carece de cifras fidedignas sobre población indígena como para conocer -o mínimo para inferir- porcentajes precisos sobre estudiantes y/o egresadas (os) indígenas de la educación superior. Es por ello que, más allá de los números, se prioriza hacer estudios en casos particulares de integrantes de la Tribu Yaqui puesto que la historia de esta comunidad está “... llena de conflictos y de logros que otros grupos no han conseguido” (Moctezuma, 2015, p. 31).

En suma, no basta una perspectiva que generalice la situación de los pueblos indígenas en Latinoamérica, en México, ni siquiera de Sonora, para entender o comprender la situación particular de estudiantes indígenas en la educación superior. Dentro de cada comunidad significa retos distintos, de ahí la intersección de distintas categorías que socialmente son subordinadas. Por lo anterior, Viveros (2016) señala la importancia “de mantener la reflexividad autocrítica que los estudios de interseccionalidad estimulan para evitar el riesgo de convertir esta perspectiva en la repetición despolitizada de un mantra multiculturalista” (p. 3).

De esta manera, se entiende que para las mujeres indígenas ha sido difícil escapar de las prácticas que configuran los mandatos de etnicidad y género. De tal manera, algunos intentos de prescribir estas categorías a estereotipos les ha implicado el enfrentarse a una diversidad de retos, tanto al interior como al exterior de sus comunidades de origen. Asimismo, la postura de que el género o la etnicidad por sí solos determinan el acceso a las oportunidades económicas, políticas y sociales; o bien, que en singular son la principal causa de las desventajas o desigualdades. Si bien no hay respuestas dadas que ayuden a despejar el terreno sobre el cual se pretenden los cimientos, es necesario, como menciona Barbieri (1992), dar cuenta de los contextos étnico-culturales, tal es el caso de las universidades o las IES, porque en estos varía la construcción que se hace de la concepción de etnia y de género.

Por ende, la interseccionalidad entre las categorías de etnicidad y de género cobra interés

para las IES, pues muchas mujeres indígenas para ingresar a las universidades tienen que salir de sus comunidades (Olivera, 2017). Asimismo, aun localizándose en los lugares de origen de las mujeres de indígenas, limitan al estructurarse sin contemplar las demandas de las comunidades indígenas ni de sus mujeres (Mato, 2015; Santamaría, 2016). El interés en un enfoque desde la interseccionalidad, no solo para transformar el discurso, también para sostener las miradas críticas a instituciones tan importantes como lo son las universidades. Por eso, la voz de las mujeres indígenas es importante, principalmente para replantear las propuestas teóricas, pero también para que las instituciones mantengan una postura a favor no solo de las mujeres y de los indígenas, sobre todo de estas comunidades que se pierden en dos grandes categorías, como las mujeres indígenas quienes viven entre la etnicidad y el género.

Capítulo 2. El estudio de las trayectorias universitarias

“... desde muy joven me he interesado en las historias de mujeres, de mujeres-madres, de mujeres-madres-solteras, y han sido las mujeres indígenas mi pasión y mis maestras. Encuentro en sus historias, sus vidas y sus resistencias ejemplos de vida, liderazgo a seguir, belleza, experiencia, potencia, fuerza, no solo para mí, sino para los diversos mundos sociales a los que pertenezco.”

- Ángela Santamaría, p. 56, 2020.

En el presente capítulo se define el marco teórico para analizar las trayectorias universitarias de las mujeres indígenas. La intención es definir aproximaciones a las trayectorias escolares para identificar aspectos que permitieron el ingreso a la educación superior pero continuaron en la permanencia. Asimismo, para rescatar lo étnico en términos teóricos, como una forma de poder utilizado a favor de estudiantes indígenas.

El recorrido de este capítulo inicia con el planteamiento del enfoque que interesa, la interseccionalidad. En segunda instancia se realiza una delimitación teórica de la obra de Pierre Bourdieu (2013, 2002, 2001), sobre todo para explorar cómo los conceptos de trayectoria, campo, habitus y capital sirven a la presente investigación. En tercera, se centra en explicar cómo el concepto de *estrategia* ayuda a la comprensión de *restricciones* que se dan por un orden occidental y de género que impera en muchas instituciones, como lo es la universidad. Para finalizar, se plantea una propuesta para el análisis de las trayectorias universitarias de egresadas indígenas de educación superior.

2.1 La interseccionalidad de género y etnicidad

Primeramente, se retoma el concepto de interseccionalidad (Golubov, 2017; Lamas, 2016; Santamaría, 2016; Viveros, 2016) para comprender las estrategias y las restricciones que han permeado en las trayectorias de las mujeres indígenas. Por ende, la comprensión de la interacción de dos grandes categorías: la etnicidad y el género. De esta manera, en el siguiente apartado se sustenta lo mencionado aquí en la propuesta de Pierre Bourdieu (2013, 2002, 2001) sobre los campos sociales, pues permite develar las estructuras cognitivas y objetivas del espacio social. Precisamente porque interesa que los umbrales de la mujer indígena no queden restringidos, sino que se mantengan en interacción como una especie de capital étnico, socio-históricamente construido, en ulteriores escenarios como lo es el universitario.

Ahora bien, la interseccionalidad, más allá de definirla como la acumulación de opresiones, es necesario comprenderla como un enfoque para analizar una subordinación distintiva, que

se da en el momento en que interactúan dos categorías o más que son socialmente subordinadas (Golubov, 2017; Lamas, 2016; Viveros, 2016). No con ello, se excluye de la marginación y de la desigualdad que una categoría por sí misma puede ocasionar en un contexto en particular (Golubov, 2017). De esta manera, considerando las categorías de etnicidad y de género, se concibe que la subordinación por ser mujer indígena es distintiva a la que vive un hombre indígena o una mujer no indígena (Golubov, 2017; Santamaría, 2016); también se aclara que dicha subordinación será particular del contexto en donde se situó la mujer indígena, sea al interior de su comunidad, como al exterior, o en los discursos institucionales en donde se invisibiliza su existencia; de igual manera están sujetas a la desigualdad que viven tanto indígenas como mujeres en particular, sea en una institución tan importante como lo es el hogar o la universidad.

De esta manera, la interseccionalidad permite hacer miradas críticas “en distintos niveles de análisis” (Golubov, p. 205, 2017). A la par, permite comprender que ni el género, ni la etnicidad por sí solos son la causa de la subordinación (Lamas, 2016) en la cual pueden encontrarse las mujeres indígenas. Se reitera que el contexto da la pauta para comprender dicha subordinación única (Golubov, 2017; Barbieri, 1996), díjase entonces que el género o la etnicidad tendrán un peso distintivo que dependerá del contexto en donde interactúen. En este sentido, una propuesta interesante para abordar estos saltos conceptuales que exige la interseccionalidad es la noción de *campo social*, “como un espacio relativamente autónomo, como microcosmos dotado de sus propias lógicas de funcionamiento” (Santamaría, p. 24, 2016).

Ahora bien, el interés de esta investigación va más allá de evidenciar las restricciones interseccionales a las cuales se enfrentan las mujeres indígenas que ingresan a la educación superior. Por ello, también atañe identificar las estrategias de las mujeres indígenas frente a dichas restricciones. Desde la interseccionalidad, se sostiene el convencimiento de que muchas de estas estrategias se construyen en sus comunidades étnicas. Es decir, considerar a las comunidades indígenas como constituyentes de un poder capaz de materializarse, interiorizarse y simbolizarse. Por ello la realización de aproximaciones a las trayectorias de tres mujeres yaquis egresadas de educación superior, porque en un primer momento permiten identificar dos situaciones clave: las restricciones que se edifican por el orden occidental y de género y las estrategias que construyen para hacerles frente.

2.2 Trayectorias, campos, habitus y capitales

En un primer intento, es necesario señalar el énfasis por Pierre Bourdieu en diferenciar a las trayectorias de las historias de vida y los relatos biográficos (Machado, 2019; Santamaría, 2016). Para Bourdieu (2002) estos recursos se caracterizaban por ser una simple cronología de sucesos ordenados, frecuentemente con una lógica inteligible para blindar de sentido. Para mayor precisión de lo anterior se hace uso textual de Bourdieu (2002): así, tratar la vida como una historia “tal vez sea someterse a una ilusión retórica, a una representación común de la existencia, que toda una tradición literaria no ha dejado ni deja de reforzar” (p. 76). La crítica por Bourdieu (2002) a las historias de vida y los relatos es extensa. La interpretación de esta crítica por Santamaría (2016) señala que para el autor estos recursos mostraban una tendencia a la apología de las y los protagonistas y en el caso de Machado (2019), su entendimiento a esta crítica sugiere no ver la vida de una persona como una forma lineal o una reducción ingenua.

Es así, como a tono de sugerencia, y para describir la relación de los agentes singulares con las fuerzas del campo, Bourdieu (2002) elabora la noción de trayectoria “como serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones.” (p. 82). De esta manera, para el análisis de las trayectorias primero es necesario definir qué es un espacio y cómo se conforma. A saber, el espacio social se esboza como una estructura donde se establecen posiciones diferenciadas y definidas históricamente por la distribución de una especie de capital en particular y sus relaciones objetivas con otras posiciones (García, 2001). En este tenor, el espacio social se conforma en divisiones que son llamadas campos sociales.

En concordancia al párrafo anterior, los campos sociales -subordinados o con cierta autonomía- siempre son concretos; por esto, se distingue de otros, por ejemplo, el campo del arte o el campo de la literatura (Walther, 2014). Empero, una definición de campo social podría sujetarse a la de una red de relaciones objetivas entre las distintas posiciones en él (Bourdieu, 2002; Machado, 2019). Concretamente, la noción de campo social remite a “un conjunto de relaciones o un sistema de posiciones sociales que se definen las unas en relación a las otras” (García, 2001, p. 21). De acuerdo a esto, su construcción distingue un conjunto relaciones sociales que permita comprender la distinción de un sistema (García, 2001).

La comprensión de un espacio social específico permite analizar la trayectoria de sus agentes, la cual a su vez se traza al interior de distintos campos. De esta manera, la trayectoria deja de ser lineal y singular, pues su recorrido se moviliza cuando el mismo campo en movilización

constante lo hace, y por ello se entiende una trayectoria concreta únicamente en el campo concreto donde se traza (Bourdieu, 2002). En este sentido, impera aclarar lo bien que dicha propuesta se conecta con la interseccionalidad, ya que como se sugirió en el apartado anterior, esta varía a partir del contexto en donde distintas categorías confluyen (Barbieri, 1996; Golubov; 2017; Lamas, 2016). En este orden, la interseccionalidad permite hacer miradas a los campos considerando las posiciones que se determinan por el orden occidental y de género; en concordancia con Bourdieu, a partir del *habitus* del campo que se determinan las disposiciones de sus agentes.

Dicho de otra manera, el *habitus* también forma pues es un principio generador de prácticas y disposiciones (Bourdieu, 2005). Por ende, la cultura se expresa por los *habitus* pues estos se incorporan, objetivan e institucionalizan; no son principios perceptibles de los que se pueda escapar, se comprenden como lo *natural*, aquello que debe ser porque así está definido, porque es lo *correcto*. De esta manera, a partir de los *habitus* se logra comprender las relaciones que existen entre agentes y la legitimación de las relaciones de poder y de dominación.

El concepto de *habitus* ayuda a comprender cómo se moldea lo étnico, definiendo cómo se debe ser indígena en distintos campos; pero también cómo se moldea el género, y define cómo se debe de ser mujer; aún más, cómo se debe ser mujer indígena. Asimismo, permite comprender que las barreras y los retos a los cuales se enfrentan las mujeres indígenas no son más que restricciones que se dan por género, por etnicidad o por ambas. Empero, continuando con Bourdieu (2001), en quienes recaen los efectos de relaciones de poder o de dominación, son quienes tienen mayor posibilidad de descifrar la lógica de las disposiciones concebidas por los *habitus*; de concebir estrategias.

De esta manera, las estrategias para confrontar las restricciones no solo se dan cuando existe un grado de lucidez sino de los capitales con los que se cuenta. Impera señalar que la lucidez que incita a conformar estrategias tampoco es un acto natural con el cual se nace: es la construcción cimentada en una amalgama de capitales diversos que se acumulan a lo largo de la trayectoria. Siguiendo esta lógica, para Bourdieu y Wacquant (2005): “un capital o una especie de capital es aquello que es eficiente en un campo determinado, como arma y como apuesta de lucha, lo cual permite a su portador ejercer un poder, una influencia” (p. 152). En suma, el compromiso recae en definir la forma de capital específico a partir de un conocimiento del campo.

En este marco de ideas, el *habitus* de un campo determina las especies de capital que lo infieren, y del mismo modo, el campo se determina a partir de los capitales específicos que le son

eficientes; ha de saberse entonces que campo, capital y habitus son nociones interdependientes (Bourdieu y Wacquant, 2005). Ciertamente el capital funciona únicamente en relación con el campo, por consiguiente, si este logra traslaparse a otro campo habrá de perder, conservar o transformar su efecto, según la estructura y los habitus del nuevo campo (Bourdieu, 2001). En este contexto, el análisis de campos, habitus y capitales marcan una pauta para distinguir el poder adquisitivo y las posiciones que agentes ocupan en un campo determinado.

Bajo este parteaguas, las trayectorias que interesan a este estudio son las escolares y las universitarias. La trayectoria escolar referencia al recorrido trazado por todo el campo escolar, es decir, el recorrido logrado en los distintos niveles de educación formal. Por otra parte, la trayectoria universitaria ubica lo acontecido únicamente en la universidad; forma parte de la trayectoria escolar, aunque en ocasiones funja como el tramo cumbre. En adición, las lógicas de ambas trayectorias están ajustadas a la trayectoria personal (*relación con otros campos*) de cada agente, según las características sociales (*capitales*) que le definen y los factores (*habitus*) que interpelan sus sentidos (Saraví, 2016).

Ahora bien, si se desea llegar a los objetivos de la investigación es necesaria contemplar como mínimo las aproximaciones de la trayectoria escolar previa a la educación superior. En primera instancia, para conocer cómo desde el campo escolar se fue configurando un recorrido con posibilidades de ingresar a la educación superior. En segunda, pues se reitera el convencimiento de que las comunidades indígenas producen una forma de poder capaz de interpelarse en el campo escolar, producto de un campo indígena, que además les posibilitan estrategias para confrontar un orden desigual.

Asimismo, para profundizar en el análisis de la trayectoria universitaria se recomienda partir del primer año universitario y continuar con lo ocurrido posteriormente. Aclarando, en el primer año universitario se confronta la posibilidad de llegar al sentido de estudiar inicial, se valoran los medios necesarios para permanecer en la universidad y se ingresa a una lógica fuertemente estructurada por la disciplina escolar, en ocasiones novedosa para las nuevas figuras estudiantiles. El tramo correspondiente al paso por la universidad comprendo la intensificación de las restricciones, donde se conoce el grado máximo de una inclusión desigual y los efectos de una fragmentación social.

De esta forma, la relación entre trayectoria escolar y universitaria con los conceptos de campo, capital y habitus es explícita cuando se detallan las distinciones de los agentes por el peso

de su amalgama de capitales y la relación de fuerza expuesta en el campo escolar. Aunque bien, algunos análisis asemejan ser tácitos cuando no se recurre a los conceptos tratados en este apartado. Para dar mayor claridad, en los siguientes apartados se recurre a una definición del campo escolar (donde se traza la trayectoria escolar), campo indígena (como un campo que interpela el poder del campo escolar), restricciones (como formas de irrumpir una trayectoria, impuestas por un habitus) y estrategias (como modos de operar según una amalgama de capitales).

2.2.1 El campo escolar

En el presente trabajo se tiene el fuerte convencimiento que las mujeres indígenas son poseedores de una representación importante al interior y exterior de sus comunidades. La relevancia del escenario escolar radica en que es un medio para hacerse de capitales que les permitan legitimar su posición al interior de su comunidad, o de resquebrajar las reglas para hacerse un lugar en un espacio destinado al hombre o al no indígena. En este sentido, la escuela, con sus reglas establecidas y las ocultas, ha de representar un campo en donde a modo de estrategia se juega para la obtención de reconocimiento. Sin embargo, en esta jugada, las posibilidades se ven limitadas cuando la escuela se encarga de legitimar y se rige a partir de un conocimiento occidental y masculino, es decir, de restricciones.

De inicio, vale aclarar que la estructura del campo escolar está fuertemente influenciada por los habitus del campo de poder; es decir, por las prácticas culturales dominantes del contexto socio-histórico en donde se localizan. Aunque bien, en las IES otro factor que influye en su organización son las jerarquías, localizadas principalmente en las disciplinas, las áreas de conocimiento y los establecimientos (Bourdieu, 2013). A modo de ejemplo, De Garay, Miller y Montoya (2016) identifican distinciones entre estudiantes de dos establecimientos -adscritos a una misma universidad pero diferenciados por su ubicación geográfica y su oferta académica-; lo mismo acontece con la exclusión de mujeres en algunas disciplinas, como las ingenierías (Buquet et al., 2018).

Así, las IES -como campo escolar- producen y reproducen la desigualdad cuando refuerzan el acceso y la permanencia a un grupo selecto de estudiantes. Aún más, siguiendo la pista a Dubet (2001) y Saraví (2016), existe una dinámica de experiencias recíprocas entre universidad y estudiante, en tanto las universidades se caracterizan por las experiencias que son capaces de ofrecer a sus estudiantes y sus estudiantes se caracterizan según las experiencias que les es posible reproducir en las universidades. Los efectos son aún más notorios en aquellas escuelas con una

matrícula predominante de estudiantes indígenas, principalmente porque resisten a una aculturación e imprimen sus prácticas como dinámicas escolares (Czarny, 2008; Rockwell, 2015).

En este tenor, las IES convencionales suelen localizarse en contextos urbanos, en su mayoría remotos a las comunidades indígenas y ajenos a la cultura de los pueblos originarios. La situación se inmiscuye incluso en los programas de estudio de las universidades, excluyendo la historia y cosmovisión de las comunidades indígenas (Mato, 2015). De tal forma, las universidades funcionan como un campo escolar excluyente, desde que privilegian el acceso y permanencia a estudiantes no indígenas, hasta cuando reproducen y valoran un conocimiento occidental.

La desigualdad del campo escolar se extiende poderosamente a las mujeres indígenas, quienes rápidamente se convierten en una figura estudiantil novedosa para las IES. El asombro de la inserción de mujeres indígenas es producto de un imaginario occidental que las considera incapaces de llegar a un campo escolar privilegiado para hombres y mujeres no indígenas (Boitano, 2017). En ocasiones, el acceso tampoco es grato para ellas, pues muchas ingresan de manera forzosa al carecer de ofertas escolares próximas a sus comunidades; por otro, también lo hacen de forma voluntaria buscando el poder en los escenarios universitarios que les permitan un ascenso social (Astete, 2017).

A partir de lo anterior, las trayectorias universitarias conforman el tramo cumbre, en ocasiones el final de un recorrido escolar, y son posibles en medida del *éxito* académico previo y de la *supervivencia* en el resto de los niveles escolares anteriores que conforman la trayectoria escolar (Bartolucci, 1994; De Garay et al., 2016; Russo y Araújo, 2020). En concordancia a Bourdieu (2013), el acceso a la educación superior está condicionado a la lógica del cúmulo de capitales de sus agentes. Por lo mismo, si interesa el análisis de la trayectoria universitaria será necesario, como mínimo, aproximarse a un recorrido general del campo escolar.

Ahora bien, también interesa redirigir el análisis a una trayectoria escolar por los conocimientos que indígenas acumulan en los sistemas de educación básica, media y superior: los primeros dos ofrecen conocimientos básicos como la lectura y escritura de su propia lengua como la predominante en la región; el segundo porque oferta conocimientos científicos, profesionales o técnicos, especializados en cierta disciplina e implica una oportunidad para construir relaciones sociales y profesionales con no indígenas. De tal forma, “la escuela aparece como la única vía para acceder a la ‘cultura culta’, académica, profesional, en la que deja abierta la puerta para las múltiples posibilidades de individuación, elecciones, percepciones y estilos personales, generación

de nuevas prácticas” (Astete, 2017, p 236).

2.2.1.1 Capital cultural. En este trabajo cuando se hace mención del capital cultural se refiere a los bienes culturales que transmiten las instituciones escolares y cuyo valor dependerá de la distancia en que se encuentre de la cultura dominante (Bourdieu y Passeron, 2005). La noción de capital cultural surge “como una hipótesis teórica que permitía explicar el desigual rendimiento escolar de niños procedentes de diferentes clases sociales” (Bourdieu, 2001). De esta manera, muchas comunidades subordinadas emprenden una búsqueda para la obtención del capital cultural. En sus formas concretas, el capital cultural habrá de agruparse en tres estados: incorporado, objetivado e institucionalizado.

La base del capital cultural incorporado es el cuerpo, se plantea una incorporación de la cultura a este; lo anterior ha de resultar de un *proceso de interiorización*, el cual requiere de tiempo y esfuerzo (Bourdieu, 2001). Por su parte, el estado objetivado del capital cultural ha de representarse como la cultura física y tangible; la persona propietaria de este estado del capital hará de él un uso propio o lo podrá poner a disposición de la comunidad, asimismo, su efecto solo será posible cuando quien lo posea pueda apropiarse de él. Por último, el estado institucionalizado ha de ejemplificarse como el certificado que otorga cierto reconocimiento a la persona que lo posee (Colorado, 2010), en la misma medida que el capital en estado objetivado, el institucionalizado busca mecanismos para su ampliación y los títulos escolares resultan una opción factible para conseguirlo (Bourdieu, 2001; Colorado, 2010).

2.2.2 El campo social “indígena”

Los postulados de Bourdieu explican los campos sociales conformados en Occidente, especialmente en Europa. Por ello, la construcción de un campo social indígena se realiza desde nociones teóricas que recuperen el poder, las relaciones y las posiciones en las estructuras organizativas de las comunidades indígenas. Asimismo, se consideran las interrelaciones históricas que se han conformado entre los pueblos originarios y la sociedad no indígena.

Para comenzar, es necesario mencionar que no importa cuán consiente se esté de las relaciones de fuerza que existan en el campo, “ello no impide, sin embargo, que se obtengan de ellos prácticas que, incluso cuando entran en contradicción con las racionalizaciones del discurso o con la certidumbre de la experiencia, tienen objetivamente en cuenta la necesidad de las relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron, 2005, p. 54). En este entendido, la posición de los pueblos indígenas en México no logra escapar de un espacio social nacional y posiblemente la

mayoría de ellos son irrumpidos por una autoridad ejercida por el Estado; sin embargo, los intentos y las búsquedas de autonomía han permeado en la conservación de sus propias estructuras, como un campo autónomo, es decir, como un campo indígena.

Para aclarar este panorama y bajo los términos de la lógica de los campos, habría de reconocer que estas relaciones de fuerza del campo de poder han de constituir un nuevo campo social (Bourdieu y Wacquant, 2005). Por ello, las comunidades indígenas en México han de consolidarse en lo particular como un campo social diferenciado, con una estructura y normatividad propia, con una diversidad de agentes e instituciones y capaz de producir capitales étnicos como de otorgarles valor. Es importante aclarar que no se hace mención de lo anterior para legitimar el poder de la autoridad nacional, lo contrario, el reconocer su fuerza permite analizar el poder para cercar o excluir a las poblaciones indígenas (Rockwell, 2015).

En este marco de ideas, el campo social de una comunidad indígena busca los mecanismos a su alcance para hacer perdurar su autonomía. La tensión de este campo social se genera cuando se interactúa con otros campos con una lógica diferenciada, pero con un valor legítimo otorgado por el campo de poder, de entre tantos, el que interesa es el escolar. De esta manera, el tipo de relaciones entre el campo indígena y el campo escolar determinan decisiones fundamentales: en el primero, la pérdida de espacio geográfico, la desvalorización de sus capitales o la valoración de nuevos capitales pero que no se producen en él. Asimismo, es necesario señalar que muchos pueblos indígenas han logrado imprimir sus lógicas en las escuelas y afianzado sus propios procesos educativos y/o escolares (Didou, 2018; Rockwell, 2015).

Haciendo énfasis en este último enunciado, los pueblos indígenas han sido estrategias con las reglas del juego para hacer perdurar su valor. Empero, la tensión se genera cuando ambos campos comparten sus relaciones a partir sus agentes, quienes son fundamentales porque en ellos recae el efecto de sus fuerzas y por ende, la existencia del campo. En este sentido, el valor que cada agente tenga de su campo social y del campo escolar, además de sus posibilidades de permanencia y/o ingreso, determinan sus estrategias y su posición en él (Lerma, 2007). Bajo estas condiciones, el valor de cada campo social de una comunidad indígena determina el deseo de permanecer por sus agentes en este campo y la búsqueda de nuevos capitales de valor pero que no se producen en él; el campo escolar tiene la presunción de facultar esta última posibilidad (Astete, 2017).

Desde esta lógica, resulta interesante el deseo de muchas mujeres indígenas de reinsertarse

a su comunidad de origen después de haber egresado de la educación superior; si bien en ocasiones esto es el reflejo de la desigualdad de no permitirles ocupar una posición en otros espacios, también resulta del deseo por ascender en una comunidad donde se sienten con más identificación y por la consolidación de un compromiso étnico para reforzar el valor de su pueblo de origen (Didou, 2018; Rockwell, 2015; Russo y Araújo, 2020). Sin embargo, para las mujeres indígenas su reinserción a la etnia resulta en una serie de restricciones, como el enfrentar el rechazo por haber abandonado la etnia o la opresión intragrupo que se vive en el doble desafío de ejercer una profesión y dedicarse al hogar.

2.2.2.1 *El capital étnico*. El concepto de capital étnico surge a consideración de Didou (2018), Durand (2011) y Santamaría (2016) quienes han utilizado a Bourdieu como base¹². En este grupo de investigaciones se coincide en la importancia de respetar el origen de cada agente, dada la comprensión que en los contextos Latinoamericanos se han de mantener campos sociales sumamente diferenciados pero en constante intercambio, tales como los de las comunidades indígenas. En este entendido, el capital étnico es por una parte lo que cierto agente tiene cuando posee un lugar de nacimiento distintivo que lo diferencia (Durand, 2011). En consecuencia, el valor de representar a un grupo social ha de considerarse como un capital étnico que otros tipos de capitales no han podido consolidar (Durand, 2011).

Los planteamientos en este apartado sugieren a los contextos indígenas como un campo autónomo donde emerge una diversidad de capitales, pero resalta el capital étnico como una subespecie de capital militante capaz de otorgar reconocimiento de legitimidad y autoridad al interior del campo (Santamaría, 2016)¹³. Dicho capital no solo permite una configuración al interior del campo social, también ha de pronunciarse de valor en el campo escolar (Didou, 2018). Por ello, antes de plantearse cómo interactúan el capital étnico y el capital cultural apprehendido en la escuela, en una primera instancia se sugiere cómo puede representarse el capital étnico en cualquiera de sus tres estados al interior del campo social de un pueblo indígena.

¹² En la investigación de Didou (2018) este tipo de capital es introducido como capital autóctono.

¹³ El capital militante introducido por Poupeau (2007): “responde no solamente a la necesidad de tomar en cuenta un conjunto de *recursos* que designan el hecho de poseer diversos capitales...sino también el dominio práctico de un cierto número de técnicas, frecuentemente aprendidas *en el taller*” (p. 10). La fuerza del capital permite una comprensión de la movilización social y del análisis de las transformaciones escolares porque permite la comprensión “tanto en el plano de la formación internacional de las élites como de la gestión nacional de los niños de medios populares” (Poupeau, 2007, p. 11). Por último, el capital militante se encuentra en tres estados: incorporado, (ej. disposiciones lingüísticas); objetivado (ej. forma política materializada); institucionalizado (ej. puestos con posibilidad de ocuparse o poner a la disposición del colectivo) (Poupeau, 2007).

En este entendido, la tarea de concretizar el capital étnico dependerá del campo social específico de donde emerge, la aproximación a ellos en esta investigación se propone a partir de algunos antecedentes que intentan valorar la diversidad de conocimientos de los pueblos indígenas (Didou, 2018; Mateos et al., 2016; Rockwell, 2015; Russo y Araújo, 2020; Santamaría, 2016). El capital étnico objetivado habrá de representarse en la adquisición de terrenos y posesiones materiales. El capital étnico institucionalizado se representa en los cargos, el parentesco y el lugar de origen. El capital étnico interiorizado se representa en el conocimiento de la lengua, saberes prácticos (cantar, bailar, hacer comida, etc.), y la aprehensión de su cultura (rituales, tradiciones, memoria colectiva, etc.).

Bajo la misma lógica, los capitales étnicos tendrán valores específicos a partir de los hábitos de cada etnia, es decir, el parentesco como capital étnico tendrá más valor en un pueblo indígena que en otro. Lo mismo acontece para las mujeres indígenas, puesto que el capital étnico conformará un valor distintivo según quién lo posea, esto a partir de los hábitos de género imperantes en cada comunidad específica. En esta vía, la distribución de los capitales étnicos en cada pueblo indígena dependerá de relaciones de poder: algunos se heredan, otros se obtienen a partir de esfuerzos o bien, se consiguen a partir de intercambios. Por ende, se advierte que las mujeres quedan condicionadas en la distribución de capitales étnicos al determinar cuáles deben de poseer y subordinar el valor de los que les es factible poseer (Jiménez, 2013; Santamaría 2016).

Retomando el último punto del párrafo precedente, la distribución desigual de los capitales étnicos entre mujer y hombres, ¿corresponde siempre a una cuestión de subordinación intragrupo de la mujer como se advierte en algunos estudios?, ¿que la distribución del capital no se de en igualdad significa que no se da en equidad? Sin intención de ofrecer una respuesta fija, para la presente investigación la distribución desigual no siempre se da en condiciones de subordinación, dependerá de la lógica del campo social indígena. Por ejemplo, como se abordó al inicio del documento, en la Tribu Yaqui existe una distribución desigual de los cargos -incluso excluyente en algunos sistemas- entre varones y mujeres yaquis; sin embargo, desde la cosmovisión yoeme, los distintos sistemas de cargos tienen la misma relevancia para la etnia (Mesri y Carlón, 2019).

Por otra parte, valdría pensar, en términos teóricos, tal distribución desigual entre varones y mujeres como procesos de feminización y masculinización del capital. Es decir, un capital étnico femenino o, bien, un capital étnico masculino. Se ha señalado como el feminismo indígena expone las formas organizativas, de control y apropiación de las mujeres indígenas. En los trabajos de

memoria, por ejemplo, se rescatan algunos conocimientos ancestrales propios de las mujeres indígenas que son capaces de reestructurar las lógicas patriarcales de sus comunidades, lógicas casi siempre impuestas desde un orden occidental (Santamaría, 2020).

2.2.3 Restricciones y estrategias

Las trayectorias escolares para las mujeres indígenas transcurren en el campo escolar, las disposiciones y prácticas de este espacio intenta moldear su recorrido según lo establecido y lo privilegiado. Bajo el entendido de una escuela reproductora de la desigualdad, o bien, de inclusiones desiguales, se anticipa una desventaja en cuestión de oportunidades para las mujeres indígenas; es decir, de restricciones para un sólido recorrido. Sin embargo, la resonancia de un campo indígena se traslapa sigilosamente en el campo escolar, se postulan como estrategias capaces de inferir en las decisiones y los sentidos construidos en las trayectorias escolares.

En este tenor, es vital hacer algunas aclaraciones en torno a los conceptos de restricción y estrategia para que su conocimiento no sea del todo tácito. En resolución, ambos forman parte de una propuesta teórica para aproximarse a las trayectorias universitarias de las mujeres indígenas. En este sentido, la construcción se enmarcó en algunos estudios ya enunciados con anterioridad, relacionados a la educación superior, la educación popular, la desigualdad social, la subalternidad y el feminismo indígena.

La restricción es un instrumento ideado para impedir una acción, en su forma estratégica es capaz de pasar imperceptible en cuanto se naturaliza en la realidad social¹⁴. Por lo mismo, las restricciones están contempladas para favorecer a un sector privilegiado por su asociación a una cultura dominante. De esta forma, la restricción puede darse en la particularidad o imbricación del género, la cultura, la clase y otras categorías que representen la alteridad. En todo caso, desde una perspectiva interseccional, una restricción cultural puede ser potenciada por razón de género (Silveira y Nardi, 2014).

Para el presente trabajo, interesan aquellas restricciones que aparecen en el campo escolar y que se inmiscuyen en las trayectorias escolares de las mujeres indígenas. Asimismo, las restricciones se categorizan según las instituciones en donde se (re) producen: escolar, laboral y/o familiar. En medida que, una restricción puede darse en la imbricación de dos o más categorías de

¹⁴ La construcción del concepto se basa principalmente en lo que Saraví (2016) enuncia como estrategias de las instituciones para excluir a cierta población de un contexto específico, en tanto para el presente estudio la restricción es una estrategia efectuada por distintas instituciones (escuela, familia, sociedad, entre otras) para limitar la educación formal.

análisis (clase, género, etnicidad, entre otros), siempre surge de una institución específica con intereses particulares en frenar las trayectorias escolares. De todas formas, hay restricciones compartidas entre distintas instituciones, como la discriminación o el mandato de género. En la Tabla 4 se señalan ciertas restricciones, sus características y las instituciones donde se producen.

Tabla 4

Tipos de restricciones según el ámbito donde se producen

Institución	Restricción	Característica
Escolar	Autoritarismo escolar	Acciones impositivas hacia un grupo de estudiantes, legitimadas por un cargo, ideología o reglamento escolar.
	Contenidos escolares	El conjunto de saberes impartidos en la escuela, asociados a una cultura dominante y ajena a la comunidad en donde se localiza la escuela.
	Ubicación escolar	Localización geográfica de las escuelas, limitante asociada a la distancia y la cultura predominante en donde se localizan.
	Discriminación	Acción por parte de una persona o colectivo con la cual excluye a una persona de un espacio.
	Irrupción y deserción escolar	Abandono repentino o definitivo del sistema escolar, es la acción cumbre originada por un conjunto de restricciones imposibles de confrontar en cierto periodo.
Laboral	Condiciones laborales	Factores que determinan la situación en la cual un(a) empleado(a) realiza su trabajo: sueldo, horario, servicios a los cuales puede acceder, etc.
Familiar	Mandatos de género	Asignaciones determinadas para una persona por su sexo, se basan en lo que una sociedad cissexista le permite a una mujer y un hombre.
	Maternidad en solitario	Es producto de un mandato de género en donde se determina a la mujer como principal o única responsable del cuidado de sus descendientes.

Nota. Elaboración propia.

Por otro lado, la estrategia es una acción o serie de acciones constituidas para llegar a un fin determinado; adicionalmente, puede surgir a partir de confrontar alguna restricción. La operacionalización de la estrategia está inscrita con base en el cúmulo de capitales de cada persona, colectivo o institución. Por ende, existe una diversidad de estrategias. Sin embargo, es posible anticipar la desvalorización de algunas pues las *formas* de accionar escapan de las reconocidas por una cultura dominante.

A modo de propuesta, se agrupa a las estrategias en tres: individuales, colectivas e institucionales. Las estrategias individuales son producto del cúmulo de capitales de una persona, son decisiones, prácticas, significados y sentidos que surgen en un determinado periodo: independización, reconocimiento escolar, trabajar, entre otras. Las estrategias colectivas son formas grupales de confrontar o resistir a las presiones de una cultura dominante, se constituyen para la comunidad o para una persona: proximidad a la cultura dominante, integración a un colectivo, fuerza identitaria, etcétera. Las estrategias institucionales son aquellas acciones de una escuela para coadyuvar a determinado grupo de estudiantes (programas institucionales) o a la sustentabilidad escolar (prestigio).

Bajo estas primeras nociones, es importante aclarar que no son conceptos fijos pues sus características podrán variar según los contextos socio-históricos. En todo caso, al realizar un análisis a profundidad de casos particulares se podrá ampliar o reducir lo ya propuesto.

2.3 Aproximación a las trayectorias universitarias

La trayectoria de cada agente habrá de posibilitarle de una amalgama de capitales diversos según la cantidad de campos en donde haya podido potenciar su poder adquisitivo (Bourdieu, 2002; Bourdieu y Wacquant, 2005; Santamaría, 2016). Por los intereses de esta investigación se destaca el campo escolar como un medio para la obtención de capitales culturales y a su vez, la introducción del concepto de capital étnico como producto del campo social de las comunidades indígenas¹⁵.

De inicio, la trayectoria escolar previa retoma el recorrido de escolaridad formal compuesto por la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y la educación media superior. De forma precisa, se recuperan las condiciones escolares de estos niveles: la infraestructura, la ubicación geográfica, el perfil docente, la orientación de contenidos y la modalidad. Para detallar este último punto, es necesario aclarar que en México existen distintas modalidades de escolarización: escuela urbana, de organización completa, escuela multigrado, educación indígena, educación migrante, telesecundarias y cursos comunitarios del CONAFE.

En este periodo también es necesario una aproximación a los primeros años al interior de la comunidad, principalmente para comprender las relaciones que indígenas establecen con tres instituciones que contribuyen a una educación informal: la autoridad local, la comunidad misma y la familia. Las autoridades locales son las encargadas de establecer como oficiales algunas reglas al interior de la comunidad, que se establecen consciente o inconscientemente por ciertos hábitos, por ejemplo: pueden limitar o crear líneas de acción para el ingreso a la educación formal. La comunidad misma se entiende como el grupo de personas que viven en dicho espacio, así, las relaciones que se establecen entre integrantes ayuda a reforzar ciertos hábitos; por otro lado, a modo de estrategia, se crean redes de apoyo para en colectivo alcanzar ciertos capitales culturales.

¹⁵ No obstante, cuando sea necesario se definirá a nota de pie de página alguna especie de capital. En esta primera ocasión se definen brevemente dos especies de capitales importantes en la obra de Pierre Bourdieu: el capital económico y el capital social. El capital económico “se refiere a las condiciones materiales de existencia, no se limita a la posesión de los bienes de producción [...] sino que abarca las diferencias sociales expresadas en el consumo de los individuos o grupos sociales.” (Colorado, 2010, p.3). El capital social se define como el conjunto de los recursos actuales o potenciales vinculados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de interconocimiento e inter-reconocimiento.

Por su parte, la familia es la principal fuente de transmisión del capital cultural, pero también lo es del valor que se le da a estos capitales, es decir, es una institución que legitima o no el capital cultural obtenido en el espacio escolar. En el mismo sentido lo hace con el capital étnico. De esta manera, la familia puede transmitir ciertos valores a lo étnico como a lo escolar. Aún más, las familias conforman disposiciones a partir de otros habitus, como el que aquí interesa que es el de género. Así, el capital étnico como el capital escolar estará limitado según las concepciones que se tenga sobre lo que una mujer indígena puede o debe hacer; lo que ha de comprenderse como una restricción cultural intrafamiliar. Sin embargo, también se habla de estrategias: por una parte, las que se dan para acumular el capital cultural, pues este cobra mayor valor en medida que las fuerzas de los campos de poder se instauran en las comunidades indígenas; por otra, la que se da como especie de *sororidad* cuando una mujer o grupo de mujeres en posición ascendente ayudan a otras mujeres en la búsqueda de alternativas.

Para analizar el transcurso por la universidad vale hacerse de tres procesos importantes: el ingreso, la permanencia y el egreso. De esta manera se trata que se englobe en cada uno las prácticas que se rigen por ciertos habitus, sea por la institución, áreas disciplinares, docentes, estudiantes o área administrativa. En este sentido algunas autoras sugieren que las universidades se rigen por un orden de género que subordina a las mujeres (Buquet, 2016). Empero para hacer interseccional ese orden de género, valdría incluir que también indígenas se enfrentan a una desigualdad que se presenta en los procesos de admisión, pero también en la no consideración de sus cosmovisiones (Mato, 2016). De manera reiterativa, no solo viven doble subordinación, también se ejerce a ellas una subordinación particular.

Es así que del ingreso se retoman algunas restricciones que limitaron el acceso a la educación superior: las disposiciones familiares, la ciudad donde se instaura, la noción de que una persona indígena no puede estudiar o los conocimientos que se exigen como antecedentes. Del proceso de permanencia sugiere identificar procesos claves de las trayectorias universitarias: el primer año de escuela, discursos y prácticas discriminatorias, la participación o no de eventos y la relación entre la vida personal y estudiantil. Así, para el proceso de egreso se sugiere analizar solo las modalidades de titulación y la postura ante un escenario posterior al universitario. De la misma manera que en apartados anteriores interesa identificar las estrategias que las mujeres ponen en práctica para enfrentar las restricciones.

Por último, y en un escenario poco explorado, vale plantearse cómo fue la reinserción a la

comunidad. Partiendo de los estudios de Didou (2018), Mateos et al. (2016) y Santamaría (2016) la interacción entre los capitales étnicos y culturales obtenidos en la educación superior les han permitido a las mujeres indígenas resquebrajar modelos de opresión al interior de su etnia, un ascenso social en la obtención de mejores ofertas de trabajo y consolidado un compromiso étnico o liderazgos. En esta medida habría de analizar el capital global de las mujeres indígenas para comprender cuál posición han de ocupar según deseos y posibilidades; el siguiente esquema (Tabla 5) nos ofrece una aproximación a la ubicación de posiciones en un campo, el cual habrá de configurar según las características de un pueblo indígena específico

Tabla 5

Aproximaciones a las oportunidades de las mujeres indígenas dependiendo del capital global de sus capitales étnicos y culturales.

+ Capital étnico	- Capital étnico	+ Capital étnico	- Capital étnico
+ Capital cultural	+ Capital cultural	- Capital cultural	- Capital cultural
- Consolidación de liderazgos.	- Mejores oportunidades laborales.	- Liderazgos subordinados.	- Oposición. Subordinación.
- Compromiso étnico.			

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de los textos de Didou (2018), Mateos et al. (2016) y Santamaría (2016).

En este marco de ideas, el capital global de capitales actuará en función del cúmulo de capitales étnicos y capitales culturales que las mujeres indígenas logren en su trayectoria, que se dan por el recorrido por su etnia y por la universidad, respectivamente. No con ello se plantea que hay mujeres indígenas que no logran acumular capitales, sino la crítica se dirige al valor que ciertos campos otorgan a capitales en específico. De esta manera, por un lado es necesario considerar que la posibilidad de ciertos capitales se restringe por el hecho de ser mujer, tanto al interior como al exterior de la etnia, por otro lado, que dicho capital que le es posible a la mujer a lo largo de su trayectoria, en ocasiones es subordinado, infravalorado, o invisibilizado.

De esta manera se conciben varias posiciones a las cuales las mujeres indígenas puedan estar sujetas. Primero, quienes acceden a la educación superior y logran un cúmulo significativo de capitales culturales y que lo conjugan con un cumulo de capitales étnicos, derivan en una reinscripción a la etnia, como una apuesta para consolidar liderazgos que anteriormente le habían sido subordinados o de apoyar a la demanda de sus comunidades (Didou, 2018; Mateos et al., 2016; Santamaría, 2016). Segundo, cuando existe una acumulación de capitales culturales pero en su recorrido por la etnia no les fue posible adquirir un cúmulo de capitales étnicos, o los que adquirió no son de gran valor en su campo de origen, buscan oportunidades profesionales en donde pueden, o no, manifestar su compromiso étnico (Didou, 2018). Tercero, porque a las mujeres

indígenas les cuesta más ser escuchadas cuando en sus trincheras, o al exterior, muchos de sus capitales étnicos son infravalorados por ser mujeres (Santamaría, 2016). Cuarto, cuando su mayor limitante está en un cúmulo de capitales étnicos no valorados en su comunidad, ni al exterior, y a su vez, esto permea en su acumulación de capitales culturales ulteriores, dejándolos al margen de la opresión y la subordinación.

Capítulo 3. Aspectos metodológicos

“No perdamos de vista a las mujeres Yaquis, ellas están jugando un papel muy importante y creo que su participación es una luz de esperanza. No puedo abundar mucho en detalles porque sería dar a conocer estrategias de lucha que no debo, pero he visto a las mujeres yaquis comisionadas para llevar a cabo papeles altamente complejos.”

- Raquel Padilla.

En este capítulo se describe la metodología seguida en esta investigación para conseguir y analizar los datos. La importancia de este apartado radica en que se expone la ruta que se tomó para llegar a los objetivos planteados. En sentido, el capítulo inicia describiendo la metodología utilizada, el paradigma de investigación, la selección de las participantes y el universo de estudio. Posteriormente, se describen los procesos de realización e implementación de la entrevista como un método para la recolección de datos. Por último, se exponen algunos resultados del trabajo de campo, específicamente se señalan las relaciones que se establecieron entre el entrevistador y las entrevistadas y las afectaciones al trabajo del campo ocasionadas a raíz de la pandemia de la enfermedad por coronavirus 2019 (COVID-19).

3.1 La metodología cualitativa

La investigación se centra en identificar qué restricciones, sentidos y estrategias configuraron las trayectorias escolares de las mujeres yaquis egresadas de educación superior. Para lograrlo, se hace uso de la interseccionalidad como un enfoque teórico y de las concepciones de trayectorias, campo social y capital de Pierre Bourdieu. Por lo mismo se realiza un estudio de corte cualitativo y en fase exploratoria; particularmente, los trabajos desde la interseccionalidad se sugieren de corte cualitativo por su intención de resaltar casos particulares o que, hasta cierto punto, han sido subordinados ante grandes categorías de estudio (Viveros, 2016; Santamaría, 2016).

Bajo este entendido, la metodología cualitativa podría definirse como un conjunto de técnicas para interpretar el significado de distintos fenómenos (Creswell, 2009; Merriam y Tisdell, 2016). A su vez son una alternativa de la metodología cuantitativa, la cual recae en un paradigma positivista donde su mayor caracterización está en medir una verdad previamente dictada. Así, de manera más amplia, la metodología cualitativa está interesada en: entender la interpretación de experiencias; el significado que las personas dan a sus vivencias; explicar cómo se construyen las palabras, relaciones o significados; o retratar las experiencias de contextos sociales específicos.

De las investigaciones sobre comunidades indígenas en Sonora, se destacan las de la Tribu Yaqui; en mayor dimensión porque interesan las estructuras políticas, organizativas o las resistencias históricas de dicha comunidad (García, 2019; Moctezuma, 2001; Padilla, 2016). El mencionado marco de estudios ha procurado una metodología cualitativa, puesto que se recurre a testimonios orales que brinden una mayor comprensión de procesos históricos y sociales desde la visión de sus integrantes. Lo mismo acontece para esta investigación pues el terreno de investigación está prácticamente inexplorado, por ello la importancia en construir nuevos conocimientos a partir de la voz de las participantes y, a su vez, construir cimientos que permitan e inviten a reflexiones posteriores (Cohen, Manion y Morrison, 2018; Merriam y Tisdell, 2016).

3.2 Paradigma de análisis

Partiendo de lo anterior, se recurre a una serie de planteamientos metodológicos del paradigma constructivista pues es imposible asumir una sola interpretación de dichos procesos (Cohen, Manion y Morrison, 2018; Cresswell, 2009). Por ello, ante una apuesta aún exploratoria, salieron a la luz procesos desconocidos y que fueron construidos en el desarrollo de la investigación. Así como lo mencionan Merriam y Tisdell (2016), hay múltiples realidades socialmente construidas y por ello, el interés no es encontrar un conocimiento ya establecido, sino construirlo. Para confrontar este reto, el testimonio de las participantes fue de gran ayuda puesto son ellas quienes, en sus vivencias, ofrecieron mucho del conocimiento sobre ser mujer yaqui en la educación superior.

No obstante, para cumplir con los objetivos de la presente investigación también se hace uso de lo suscrito por el paradigma de los estudios críticos. Sobre todo porque toda investigación cualitativa se aborda con flexibilidad (Merriam y Tisdell, 2016). De esta manera, interesó un encuadre en las nociones teóricas de Pierre Bourdieu (2012, 2002, 2001) y algunos estudios de la interseccionalidad. Principalmente para exponer las relaciones de poder que han sido construidas socialmente y permita confrontar distintos tipos de injusticia (Merriam y Tisdell, 2016) en la cual han vivido las mujeres yaquis, tanto en el escenario de su comunidad de origen como en el escolar. Resulta relevante que algunos elementos que orientan los estudios críticos son: esclarecer los mecanismos de grupos privilegiados para preservar sus intereses, indagar en las estructuras para ubicar las posiciones de grupos o exponer las estrategias para resquebrajar un orden social.

3.3 Método de investigación

El método de investigación para analizar la información obtenida fue el estudio de caso. El

anterior se define como “una forma de elección de sujetos u objetos para ser estudiados” (Colás, 1998, p. 256) o un método para analizar una realidad social (Sandín, 2003); las finalidades de los estudios de caso se caracterizan por analizar a profundidad y comprensivamente las particularidades y singularidades de un caso singular (Helen, 2011; Sandín, 2003).

Se consideró el estudio de caso para la presente investigación por los siguientes motivos: 1) permitir el descubrimiento de nuevas posibilidades en la investigación, de contrastar teorías o incluso de reformulaciones (Sandín, 2003); 2) cuando el estudio de caso es colectivo, en este estudio con mujeres yaquis, ofrecer un mejor entendimiento teórico y no necesariamente se objetiva en generar coincidencias (Colás, 1998); 3) se puede “documentar múltiples perspectivas, analizar puntos de vista opuestos, demostrar la influencia de los actores clave y sus mutuas interacciones al contar una historia” (Helen, 2011, p. 45); 4) en sus utilidades está investigar y comprender los cambios (Helen, 2011), posible relación a los resquebrajamiento de las mujeres yaquis en su espacio social.

3.3.1 Selección de participantes

La primera opción de búsqueda de participantes fue en distintas IES, sin embargo, no proporcionaron información sobre egresadas indígenas con el argumento de que no tenían bases de datos actualizadas. En consecuencia, se realizaron visitas al CEDIS y el Museo de Culturas Populares e Indígenas de Sonora (MCPIS). Ambos contaban con bases de datos no formales de mujeres indígenas que solicitaron recursos para ayudar a integrantes de la comunidad. Al expresar el motivo de la visita, uno y otro, proporcionaron información y datos de contacto sobre algunos casos sobresalientes de mujeres yaquis egresadas de educación superior (Tabla 6).

Tabla 6

Datos de algunos casos sobresalientes de mujeres yaquis egresadas de educación superior

Mujer	Pueblo	Licenciatura	Ocupación
1	Pitahaya	Trabajo social	Activismo
2	Vícam	Derecho	Profesora
3	Pótam	Derecho	Servidora pública
4	Tórim	Derecho	Servidora pública
5	Pótam	Derecho	Sin información
6	Loma de Bácum	Educación	Activismo / profesora jubilada
7	Pótam	Educación	Profesora
8	Vícam	Educación	Profesora
9	Pitahaya	Educación	Profesora
10	Tórim	Educación	Activismo / profesora
11	Loma de Bácum	Derecho	Activismo

Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en CEDIS y el MCPIS.

La totalidad de los casos localizados en este primer momento fueron mujeres egresadas de las ciencias sociales. Sin embargo, en una de las visitas al CEDIS se tuvo la oportunidad de platicar con uno de los líderes de la Tribu Yaqui, el cual proporcionó información adicional sobre las egresadas de educación superior, detalló que ya muchas de las nuevas generaciones de mujeres yaquis no regresan a la etnia y, además, muchas han logrado ingresar a carreras de las ciencias exactas o posgrados. Aún más, en un trabajo de campo posterior fue posible rastrear dos casos más de mujeres yaquis sobresalientes; ambas mayores a los treinta años de edad, una egresada de ingeniería civil y otra de la licenciatura en lingüística.

Ahora bien, para obtener información complementaria sobre las mujeres localizadas, se indagaron los nombres proporcionados en el motor de búsqueda Google. De los once casos, se encontró información de nueve. Por una parte, los resultados redirigían a documentos gubernamentales y redes sociales; por otra, a noticias sobre la participación política en defensa del territorio hasta la colaboración en el diseño de material académico y educativo.

Con la intención de obtener una muestra homogénea, se seleccionó únicamente a mujeres yaquis egresadas de educación superior que en el momento de la investigación vivieran y ejercieran su profesión al interior de la etnia. De un total de once contactos telefónicos se obtuvieron tres respuestas favorables, cuatro contactos habían cambiado su número, una declinó la propuesta sin algún motivo aparente y el resto se mostraron accesibles, pero no creían contar con el tiempo para poder colaborar con la investigación. A continuación se muestran características escolares, profesionales y personales de las tres participantes (Tabla 7).

Tabla 7
Organización de características personales, profesionales y escolares de las participantes.

Participante	Localidad	Licenciatura	Ocupación
Daniela Cibrian	Tórim	Derecho	Oficial del Registro Civil en Vícam.
Anabela Carlón	Loma de Bácum	Derecho	Defensora de los derechos indígenas y del territorio yaqui.
Laura Hernández	Tórim	Educación	Colaboradora de una organización civil. Directora y docente de una escuela rural primaria.

Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en CEDIS.

La validez de esta selección de participantes se argumenta con un *muestreo selectivo*; según Mallimaci y Giménez (2006), en esta técnica “la persona se elige según ciertos rasgos considerados relevantes en términos conceptuales” (p. 187). Por lo tanto, en un primer momento se tomó como característica en común la carrera estudiada, pues la totalidad de estas mujeres son egresadas de

disciplinas de las ciencias sociales: derecho, educación y trabajo social. Según Pereira (2010) y Galindo (2008), el área del conocimiento es un factor importante para el establecimiento de tendencias o patrones diferentes o similares.

Sin embargo, la información recabada con anterioridad permitió momentos de reflexión con un comité de investigadores especializados en los estudios sobre educación superior, la principal observación hecha por uno de los miembros fue el reconocimiento social de todas las mujeres seleccionadas, para él ellas ejercían un liderazgo al interior de la comunidad. En sintonía con García (2020), los liderazgos indígenas se conciben como formas de ejercer el poder político y se afianzan según los atributos (cargos y posiciones) y/o cualidades de mando (habilidades para atraer seguidores). De tal forma, sí es posible concebir otras configuraciones de liderazgos al interior de la comunidad representada no solo en los cargos tradicionales sino también en el poder de autoridad, dado por la introducción de nuevas posiciones para las mujeres yaquis.

Así, el párrafo anterior enuncia otras virtudes para aprobar la forma de muestreo pues las participantes representan un grupo novedoso, con características disimiles, pero con gran presencia étnica y que desafían las reglas de distintos campos. Las particularidades en común representan una elección idónea pues “supone la opción por el sujeto que vive entre mundos sociales y culturales que aparecen regidos por reglas diferentes” (Mallimaci y Giménez, 2006, p. 188). A continuación se presenta una breve descripción de cada una como una manera de introducción.

3.3.1.1 Laura. Laura Manuela Hernández Urzúa nació y creció en el Pueblo de Tórim, uno de los ocho pueblos yaquis. Es la integrante más pequeña de sus hermanas y hermanos; también es la única de este grupo que estudió la educación superior. En su niñez y parte de su juventud dependió económicamente de los ingresos de su madre y de su hermano mayor, pues su padre falleció cuando ella era pequeña. La independización económica la efectuó al comenzar un empleo con mujeres yaquis de todos los pueblos que conforman la etnia. La mayor parte de su vida ha transcurrido en su lugar de nacimiento, aunque ha estado por cortos periodos en ciudades urbanizadas como lo son Hermosillo y Ciudad Obregón. En la actualidad se desempeña como docente y directora de una escuela primaria rural al interior de la comunidad, está al servicio de la etnia, la defensa de la participación política de las mujeres indígenas y ejerce su maternidad con sus tres hijos.

3.3.1.2 Anabela. María Anabela Carlón Flores vivió su infancia y gran parte de su juventud en Loma de BÁCUM. La *familia* donde creció era bastante numerosa, se componía de sus tías, su

mamá, su abuelo, sus abuelas y sus bisabuelas¹⁶. Fue la primera sobrina y la primera nieta, así como la primera descendiente de su mamá y papá; durante cinco años fue la integrante más pequeña de su familia, pues su hermano ocupó temporalmente tal puesto al nacer. En su niñez y juventud estuvo vinculada fuertemente con los integrantes de su hogar, quienes fortalecieron su pertenencia étnica. Asimismo, vivió ininterrumpidamente en territorio yaqui hasta su ingreso a la universidad. Ha vivido por algunos periodos en ciudades como Hermosillo, Tucsón, Santa Clara y Ginebra. Al momento de realización la entrevista fungía como defensora y activista en defensa del territorio yaqui, las mujeres de la comunidad y los derechos de todas las comunidades indígenas; además, dirigía un proyecto en pro de la conservación de los jaguares de la Sierra del Bacatate.

3.3.1.3 Daniela. Flor Daniela Cibrián Barra es oriunda del Pueblo de Tórim. Es la integrante más pequeña de su familia; la cual está compuesta por ella, dos hermanos mayores, su mamá y su papá. Sin embargo, ella aún incluye a un hermano fallecido y a su abuela, quien fue la base familiar por muchos, incluso hasta antes de fallecer. Es, al igual que Laura y Anabela, la única integrante de su familia que estudió la educación superior. Ha vivido gran parte de su vida en territorio yaqui y ha residido, por periodos que van de uno a cuatro años, en las ciudades de Hermosillo, Obregón y Navojoa. En el momento de la entrevista desempeñaba un cargo como Oficial en el Registro Civil que se encuentra en la localidad de Vícam en Sonora.

3.4 Universo de estudio

Posterior a la selección de las participantes que formarían parte de los informantes claves, se identificaron dos espacios que representan el campo étnico y el campo escolar de sus trayectorias universitarias. El primero corresponde a El Yaqui, lugar donde conformaron distintas experiencias durante la infancia y juventud. El segundo corresponde a las universidades donde estudiaron: la UNISON, específicamente el campus localizado en Hermosillo; el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), ambas en la localidad de Cócorit en Ciudad Obregón. Debido a que El Yaqui fue descrito al inicio del documento (ver *Acerca de la Tribu Yaqui*), a continuación se detallan características representativas del segundo campo.

¹⁶ Las familias en El Yaqui siempre se han compuesto de manera diversa. Es posible que algunos hogares una familia se componga de dos personas, incluso hombres cis heterosexuales o de una gran cantidad de personas. En cada familia, todas las personas que la componen deben asumir una responsabilidad (Holden, 1982).

3.4.1 Breve caracterización de tres universidades

Impera señalar las condiciones de las universidades en Sonora, primordialmente porque su perfil influye en las experiencias de sus estudiantes (Dubet, 2005; Saraví, 2016). Así, lo primero a resaltar es que en Sonora no se cuenta con IES de enfoque intercultural, incluso fue hasta el año 2006 cuando una universidad adoptó un programa de base étnica. Además, la mayoría de las universidades públicas se encuentran en zonas remotas a las comunidades indígenas. De tal manera, a continuación se expondrán algunas características del campus de Hermosillo de la UNISON y de las sedes de Cocórit del CAM y la UPN.

La UNISON se compone de tres unidades que se distribuyen en distintas zonas del espacio geográfico del estado. La unidad norte se compone de tres campus ubicados en los municipios de Caborca, Santa Ana y Nogales. La unidad centro está compuesta de los campus que se encuentran en los municipios de Hermosillo y Cajeme. La unidad sur únicamente la conforma el campus que se localiza en el municipio de Navojoa¹⁷. En los tres casos, las entrevistadas estudiaron inicialmente en la unidad centro, todas en el campus que se localiza en lo que se conoce como el Centro Histórico de Hermosillo¹⁸.

La UNISON, en Hermosillo, se fundó en el año de 1942, siendo la primera institución de educación superior en el estado¹⁹. Lo anterior le aseguró un lugar precedente en la región, principalmente porque las primeras disciplinas ofertadas buscaban la formación de profesionistas que atendieran las demandas sociales y de mercado que prevalecían en ese periodo. Previo a su fundación, quienes querían cursar estudios superiores tenían que movilizarse al centro de la República, en estados donde se ofertaba la educación superior. En este sentir, el campus encontrado en Hermosillo, conformó rápidamente un prestigio en las y los sonorenses.

El prestigio de tal sede de la UNISON se traslapó no solo a los grupos de clase alta, pues para la década de 1960 ya existían estudiantes provenientes de todas las clases sociales. En este periodo, también se conoce de algunos varones yaquis que tuvieron la oportunidad de ingresar a

¹⁷ La fundación de que cada campus corresponde a: Hermosillo en el año 1942, Santa Ana en el año 1963, Caborca en el año 1967, Navojoa en el año 1979, Nogales en el año 2004 y Cajeme en el año 2010.

¹⁸ La Unidad Centro de la Universidad de Sonora se ubica a 203 km de VÍcam Estación, Sonora, el único de los pueblos yaquis con conexión de transporte interurbano; el tiempo estimado de un viaje en automóvil es de dos horas con veinte minutos.

¹⁹ En el periodo en mención, el sistema de enseñanza del país establecía que ninguna universidad podía restringir el ingreso, ni la segregación de disciplinas, por condiciones identitarias, como lo son el género y la etnicidad. Por lo tanto, es de sugerir que las disciplinas ofertadas no constituirían una restricción simbólica de género reproducida históricamente por dicha institución; por lo tanto, la división sexual de las disciplinas se constituyó a razón de los estereotipos de género que imperaban en la región.

tal sede. En los relatos de algunas conversaciones informales que se tuvieron con varones yaquis se expresó el deseo de estudiar en Hermosillo, pues tenían como prioridad alejarse de la comunidad. Las tres entrevistadas también mostraron un interés por la sede en Hermosillo y no a la Unidad Sur, cuyo campus se encuentra más cercanos a la comunidad, en cuestión de tiempo y distancia; sin embargo, el interés se configura de formas particulares en los tres casos.

Por otra parte, las otras dos IES, el CAM y la UPN, compartían ciertas características en común: 1) En ninguna se tenía una sede oficial, ambas se instalaron en algunas secundarias de la localidad de Cócórit en Obregón; 2) En uno y otro caso su conformación fue a partir de un proyecto temporal que pretendía atender las demandas escolares del magisterio de educación básica, en la actualidad solo se encuentra vigente la UPN; 3) Asimismo, se pretendía una oferta era semiescolarizada para no afectar en la jornada profesional o las labores domésticas de sus estudiantes, por lo tanto las clases se impartían los días sábados con un horario de las ocho de la mañana a las tres de la tarde.

La única universidad vigente, la UPN, se localiza fuera del Territorio Yaqui, en la localidad de Cócórit, perteneciente a la Ciudad de Obregón. Si bien en el estado de Sonora existen IES formadoras de docentes con mayor prestigio, es frecuente encontrar casos de mujeres yaquis egresadas de la UPN. Muchas prefieren estudiar ahí porque les permite permanecer en la etnia pues solo viajan a la sede una vez a la semana. La distancia entre Cócórit y las dos cabeceras es relativamente cercana: para Pótam, de 60 kilómetros, aproximadamente cincuenta minutos en automóvil; para Vícam, de 41 kilómetros, aproximadamente 30 minutos en automóvil.

Antes de pasar al siguiente apartado, es necesario mencionar que la situación actual de la UNISON es distinta al momento en que estudiaron las participantes. Lo anterior significó un desafío porque se desconocían algunas condiciones escolares de la institución en los periodos donde estudiaron las participantes. El levantamiento de datos, próximo tema a tratar, advirtió en el autor un desconocimiento profundo del tema. Desde ya, se sugiere como recomendación para futuras investigaciones, atender este desafío: realizar una mejor caracterización, sobre todo histórica, de las universidades en donde estudiaron las participantes.

3.5 Técnica de investigación

Para la obtención de la información se solicitaron entrevistas a las mujeres seleccionadas. De esta manera se planteó partir del trabajo de campo para realizar los encuentros y considerar algunos elementos contextuales de las entrevistas. En un primer momento las tres entrevistadas

estuvieron de acuerdo en una entrevista de manera presencial, la propusieron al interior de la comunidad de El Yaqui o en algunos eventos a donde tenían programado asistir en la ciudad de Hermosillo.

El primer encuentro se programó a partir de una llamada telefónica a una de las participantes el día tres de marzo del año 2020, se acordó por ambas partes realizarse para la tercera de semana del mes de marzo en la Ciudad de Hermosillo. El segundo encuentro se programó un día posterior y se tenía prevista para finales del mes de abril. Sin embargo, no se pudieron realizar por las restricciones sanitarias impuestas por la pandemia de la enfermedad de la Covid-19. Durante los meses de marzo a septiembre se tuvo contacto con algunas de las participantes a partir de la aplicación de mensajería instantánea de WhatsApp.

Cuando se tomaron nuevas medidas para frenar los contagios de la Covid-19 se contactó nuevamente a las participantes para reprogramar las entrevistas. La primera de ellas aceptó que se realizara el trabajo de campo en Vícam, la segunda sugirió que se hiciera en la ciudad de Hermosillo pues tenía programada una cita de trabajo y la tercera solicitó que se realizara por la plataforma de Zoom (programa de video llamadas y reuniones virtuales). Posteriormente, la segunda entrevista fue reprogramada por un ajuste a la cita de trabajo, se acordó que su realización también en Vícam. En la Tabla 8 se muestra la programación que se hizo de las entrevistas: la fecha del encuentro, la modalidad (presencial o virtual), el lugar de realización y la duración. En el Anexo 4 se muestran las oficinas de Jamut Boo’o, lugar donde se realizó una de las entrevistas.

Tabla 8

Programación de las entrevistas: fecha, modalidad, lugar de realización y duración.

Participante	Fecha	Modalidad	Lugar de realización	Duración
Laura Hernández.	12 de octubre del 2020.	Presencial.	Oficinas de Jamut Boo’o en Vícam, Sonora.	3 horas con 14 minutos.
Daniela Cibrian.	22 de octubre del 2020.	Presencial.	Oficinas del Registro Civil de Vícam, Sonora.	2 horas con 18 minutos.
Anabela Carlón.	03 de noviembre del 2020.	Virtual.	No aplica.	2 horas con 42 minutos.

Nota. Elaboración propia.

Por las restricciones sanitarias que imperaron en el momento de la realización de las entrevistas, se sostuvo contacto previo con las informantes para comunicarles los objetivos de la investigación y enviarles por correo electrónico la carta de presentación del entrevistador. Lo anterior se tenía previsto realizar en los primeros encuentros programados a inicios del año en cuestión. Ahora bien, en el trabajo de campo no se requirió elaborar una carta para poder acceder

al territorio de la Tribu Yaqui, solo se pidió una cooperación de cincuenta pesos mexicanos por parte de integrantes de la comunidad. En todo momento la atención fue cordial y respetuosa, incluso ayudaron cuando se les solicitó información. En el mismo marco de ideas, para el primer viaje el entrevistador fue acompañado de una compañera y un compañero del programa escolar en que se encontraba inscrito; en un segundo viaje se contó con la compañía de la compañera²⁰.

Por último, el trabajo de campo implicó nuevas estrategias para su realización. En un primer momento se usó material para evitar la propagación de la enfermedad de Covid-19, es decir, el uso de cubrebocas y careta, la aplicación de gel antibacterial y la toma de temperatura. La grabación se tenía prevista con un micrófono con extensión para el teléfono inteligente, pero para evitar el compartimento de recursos se decidió hacer uso de la computadora personal pues esta registraba una mejor grabación de audio. Para la entrevista virtual se pagó una membresía en la plataforma Zoom con la finalidad de contar con algunos beneficios, tal es el caso de no cortar la conversación.

3.5.1 La realización de la entrevista

Para la obtención de información se consideró la técnica de la entrevista cualitativa. Principalmente porque es una técnica donde una persona solicita información a otra (Rodríguez el at., 1999) y cuando es de corte cualitativo su objetivo es “comprender las perspectivas y experiencias de las personas que son entrevistadas” (Colas Bravo, p. 275, 1998). De los distintos tipos de entrevista cualitativa, en un principio, el estudio se orientó a una entrevista a profundidad, sobretodo porque se desconocían aspectos básicos como cuáles conocimientos (capitales) adquirieron en su educación superior y si alguno de estos tiene incidencia con el objetivo de la investigación²¹.

De esta manera, el diseño de la entrevista se realizó a partir de una matriz de análisis elaborada con concepciones teóricas. Posteriormente se hicieron distintas pruebas de entrevista, las cuales fueron revisadas por un comité de investigadoras e investigadores especializados en estudios de educación superior. Sin embargo, en uno de los momentos de revisión uno de los investigadores sugirió el uso de la entrevista antropológica. En la misma sintonía, una

²⁰ A petición de la acompañante, se hace mención que ella es originaria del Pueblo Triqui, comunidad indígena que se sitúa al noroeste del estado de Oaxaca, México.

²¹ El objetivo descrito en esta oración no corresponde al que orienta la presente investigación. En la *Introducción* se expone el proceso: previo a la recolección de datos, y posterior análisis, se tenían objetivos y preguntas distintas, basadas meramente en concepciones teóricas.

investigadora del comité que había tenido oportunidad de entrevistar a mujeres yaquis sugirió no hacer del instrumento un cuestionario riguroso, recomendó dar la palabra a las entrevistadas pues ellas iban a proporcionar mucha información. En este entendido, días previos a las entrevistas se realizó una lectura al texto *La entrevista antropológica: preguntas para abrir los sentidos* de la antropóloga Rosana Guber (1991).

En este tenor, al momento de realizar el trabajo de campo se llevaron copias impresas de la entrevista a profundidad destacando con resaltador de texto algunas preguntas de interés. Al momento del encuentro con la primera entrevistada, ella proporcionó mucha información sobre sus estudios de educación superior antes de iniciar de manera oficial la entrevista. A partir de ello, se tomó en cuenta las sugerencias previas por el comité y se retomó la noción de Guber (1991) de no interrumpir la conversación por creer que no se enmarca a las categorías prediseñadas. Posteriormente al primer encuentro se transcribió la entrevista y se consideraron nuevos elementos que no se habían considerado en la matriz de análisis; razón por la cual en entrevistas posteriores solo se hizo uso de un cuaderno con preguntas específicas.

Por tales motivos las entrevistas se llevaron a manera de una conversación fluida, donde se proponía un orden específico y se realizaban preguntas a partir de algunas consideraciones teóricas que resultaban al momento de escuchar a las participantes. De esta manera se concibe que retomaron algunos aspectos de la entrevista a profundidad, pero también de la entrevista antropológica. Así mismo es necesario destacar la disposición de las tres participantes por narrar algunos de sus recuerdos. En la misma sintonía, manifestaban cuando no se encontraban de acuerdo con algunas preguntas y exponían sus razones.

En los tres casos hubo un momento en que las participantes solicitaron que no se integraran uno de sus testimonios a la transcripción de la entrevista ni al futuro análisis. Empero, estuvieron de acuerdo en que se mostraran sus nombres en el documento final, pues no tenían ningún problema con ello o no tenían nada que ocultar. Se destaca el testimonio de una de ellas, quien manifestó “es importante que el nombre de las mujeres yaquis aparezca en los escritos, aunque sea en una tesis de maestría que quizá alguna vez alguien pueda leer. En la historia aparece la participación de las mujeres yaquis pero necesitamos que nos recuerden con nuestros nombres”.

Al cierre de las entrevistas, se manifestó que los relatos serían transcritos y posteriormente se enviaría a sus correos electrónicos. Se les expuso que así sería para que ellas tuvieran acceso a la información que proporcionaron, con la finalidad de solicitarles su ayuda en la verificación de

lo escrito y que tuvieran la oportunidad de emitir algunas secciones si lo deseaban. También se les informó que se haría un análisis de la información, que se estaría en contacto con ellas para avisarles las fechas y se les anticipó la invitación a la presentación final de la investigación.

Por último, es de resaltar que la realización de las entrevistas fue un proceso satisfactorio si se consideran los temores y las limitaciones iniciales. Principalmente, atemorizaba no tener una delimitación precisa del tema. Asimismo, se consideró como limitante no haber tenido una presentación precedente, de forma presencial, con las mujeres entrevistadas. Incluso, minutos previos al primer encuentro se realizaron algunas llamadas con personas que habían realizado entrevistas a mujeres yaquis para solicitarles consejos. En el peor de los escenarios, se originó la incertidumbre de si el autor, por ser varón, tendría la capacidad de sobrellevar una entrevista con mujeres yaquis.

De entrada, la realización de la entrevista formó parte de un proceso complejo de levantamiento de datos. Es decir, antes del primer encuentro se había iniciado una preparación rigurosa y acompañada. Por ejemplo, las sesiones con el comité de expertos fue uno de las mejores oportunidades para prevenir algunas situaciones de riesgo que pudieran estropear la entrevista. Además, para el caso de la presente investigación, la implementación de una entrevista antropológica fue el mejor acierto, como advirtió la investigadora que hizo la sugerencia, las mujeres yaquis se sintieron escuchadas y eso les originó confianza de externar sus relatos.

Además, se consideraba erróneamente que no se tenía información suficiente sobre las participantes porque la pandemia limitó las formas tradicionales de acercarse al contexto. En reflexiones posteriores, se consideró que la pandemia ofreció otros modos de hacer trabajo de campo. Por ejemplo, dos de las entrevistas participaron activamente en *webinars* y en foros de consulta virtuales; el libre acceso a estos espacios permitió conocerlas, anticipar quiénes eran y cuáles eran los temas de su interés.

En cuanto al reto de ser varón y realizar un estudio donde se involucra el género, hay algunas reflexiones -aún en disputa- que interesa señalar. Por lo mismo, la mayoría se reserva al apartado de las conclusiones. En cambio, en este párrafo se señalan un aspecto a considerar: Los estudios de género, pero más aún con enfoque interseccional, exigen, desde cualquier posición en que se realicen, una asunción crítica sobre la construcción diferenciada, desigual y, en ciertos casos, privilegiada del orden social. En este sentido, es necesario adentrarse a los campos que ofrecen los estudios de género.

Para concluir, se distingue un aspecto externo, de los más importantes para la fluidez de las entrevistas: la capacidad de negociación de la Tribu Yaqui. Las relaciones con la sociedad mestiza son algo notable en las y los integrantes de la etnia. Así sucede con las tres participantes, en su totalidad son invitadas por asociaciones u órganos gubernamentales para que externen sus opiniones como mujeres yaquis. El recibimiento dado al autor, como joven investigador, siempre fue respetuoso y de suma paciencia.

Capítulo 4. Primeras aproximaciones a las trayectorias escolares de mujeres yaquis egresadas de educación superior

“La defensa territorial se hace de manera colectiva, no somos hombres ni mujeres aparte; somos una comunidad que cuando se tiene que ver un asunto, un proyecto, se tienen que hacer asambleas comunitarias...Aquí van casi siempre los hombres por delante pero siempre hay participación de la mujer y cada vez más.”

- Laura Hernández, 2020.

La inmersión a la educación formal de agentes que la escuela desconocía ha resquebrajado un orden en donde se privilegia cierta condición de género, clase y etnicidad. Acorde a Rinessi (2020), el acceso a la educación formal no es posible para todas las personas y, cuando las minorías lo consiguen, se convierten en casos particulares. De estas poblaciones, las mujeres indígenas son un grupo de reciente acceso a la educación formal. Por ello, las mujeres indígenas, entre ellas, las mujeres yaquis, configuraron una serie de estrategias para desafiar un orden social impuesto, legitimado y reproducido en la escuela.

En este apartado se desarrolla cómo las trayectorias escolares de las mujeres indígenas están sujetas a restricciones, estrategias y sentidos que posibilitaron el ingreso a la educación superior. Por ende y para dar mayor claridad, se enmarca en dos tópicos: el primero con relación a la educación formal, principalmente para recuperar elementos que permitan comprender cómo fue la relación que mantuvieron con el sistema de educación formal previo a la universidad; el segundo con relación a las estrategias tanto individuales como colectivas, en donde se identifican las principales situaciones que influyeron en la decisión de ingresar a una carrera universitaria.

4.1 La trayectoria escolar previa a la universidad de tres mujeres yaquis

La primera de las entrevistadas en ingresar a la educación formal fue Laura, la fecha data en el año de 1980. Al momento de entrar a la primaria su primera lengua era el yaqui, pero ya entendía y sabía hablar el español. Discrepaba de integrantes monolingües de la lengua vernácula que vieron afectada su permanencia en el ámbito escolar (Moctezuma, 2001). La situación de Laura era particular, fue partícipe de una estrategia colectiva cuando tuvo proximidad a la cultura dominante pues en su familia hablaban español y la mayoría de sus hermanos también lo leía. Además, los libros y las revistas que se alojaban en su hogar estaban escritos en la lengua dominante, lo que le permitió tener un acercamiento al castellano desde corta edad.

Aunque bien, además de posesiones físicas, las disposiciones y capitales culturales también

se comprenden “en forma de hábitos de vida y de trabajos interiorizados, de conocimientos expertos o de habilidades específicas” (Casillas, Chain y Jacome, 2007). Es decir, en formas de saberse “comportar” en un determinado contexto. De esta manera, otros elementos que configuraron gran parte de los relatos de la entrevistada fueron las disposiciones y los capitales culturales: Laura los obtenía de sus hermanos y tíos. El ser la integrante de menor edad en su familia significó un beneficio al inicio de su trayectoria escolar (Casillas, Chain y Jacome, 2007).

Entonces yo me acuerdo que mi hermano tenía unos libros ahí en su casa. En mi casa había muy poquitos libros porque el resto era, ya sabes, la Revista del Vaquero, la [revista] semanal [risas], y yo sabía que tenían cajas de esos mis hermanos²². Leían de eso, tonterías, pero pues entonces yo quería saber qué decía eso. (Laura Hernández).

Sin embargo, en territorio yaqui, la mejor acción para la expansión de la escolaridad y consigo del conocimiento occidental fue la movilidad pendular y a internados (Lerma, 2007), pero bien, esta no era propia del Pueblo Yaqui pues “en varios lugares del mundo, como Canadá, Australia o Estados Unidos, los internados de las misiones fueron la única posibilidad de escolarización para las niñas indígenas” (Santamaría, 2020, p. 76). Lo mismo sucedía en algunas comunidades de México, incluso de manera forzosa (Rockwell, 2015). En muchos casos las trayectorias escolares estuvieron potenciadas y lograron expandirse hasta los estudios universitarios, en otros, la escolaridad solo se prolongaba unos años más.

En el caso de Laura, realizó la movilidad a un internado en el primer año de la educación secundaria. La institución se ubicaba en el municipio de Arivechi en Sonora y se llegaba por autobús en horarios fijos o de *raite*²³. La localización del plantel fue una restricción escolar, en sus relatos se muestra que este año significó un alejamiento con la comunidad y con las relaciones sociales que ahí se gestaban, en una primera instancia se traduce en un recuerdo doloroso pues “asistir a la escuela escinde relaciones sociales y tiempos de vida que respaldan esa transmisión, sobre todo con programas como la escolarización inicial o el traslado de niños a albergues o internados lejanos” (Rockwell, 2015, p. 31).

Si bien el paso por el internado devino en un periodo temporal, este tramo le sirvió para

²² El libro Vaquero, popularmente conocido como la Revista del Vaquero, es una historieta mexicana ambientada en el lejano Oeste de finales del siglo XIX que se publica desde 1978. Es un referente de la cultura popular mexicana y el éxito lo consiguió en la década de 1980 cuando alcanzó un tiraje de 1.5 millones de ejemplares por semana (López, 2006).

²³ La distancia entre Tórim y Arivechi corresponde a 272 kilómetros, si el viaje se realiza en automóvil se aproxima un tiempo de cuatro horas.

reconfigurar un sentido de estudiar, la escuela se convirtió en una prioridad. En primera instancia, en los relatos sobre su regreso a la etnia y la reincorporación a una telesecundaria de Vícam, no se identificaron inconvenientes para frenar su continuidad en la escuela; su estrategia individual se reflejaba en su reconocimiento educativo por la obtención de buenas notas, mientras las estrategias colectivas son ejemplos de solidaridad étnica debido a que siempre estuvo acompañada de amistades con quienes caminaba para llegar a la institución escolar y quienes integraban su familia le apoyaban.

Por otro lado, se resalta que para muchas niñas indígenas, el alejarse de sus comunidades les potenció un sentido de independencia a los mandatos de género reproducidos en el núcleo familiar (García et al., 2016). En Laura sucedió algo similar: al regresar de Arivechi decide reincorporarse de inmediato a la secundaria pues tenía las intenciones de ingresar a la educación media superior, y posteriormente, a la educación superior. Sin embargo, la situación se complicó al concluir la secundaria, confrontó una restricción de género configurada en el ámbito familiar: su hermano se opuso a que ingresara a la educación media superior. De esta forma, la independización y el sentido de estudiar fueron dos estrategias individuales que le permitieron abatir algunas restricciones de género que impuso su hermano.

Entonces, cuando yo terminé la secundaria y le dije [*a mi hermano*] que iba a entrar a la prepa, me dijo que no. Entonces le dije “¿por qué?”, [*a lo que él contestó*] que porque yo era mujer, y porque me iba a casar y porque anteriormente, mi hermana, de la que yo sigo, ella terminó la secundaria y entró a la prepa, y se salió antes del primer semestre y se casó. Entonces mi hermano dijo que yo iba a hacer lo mismo. (Laura Hernández).

Si bien, posterior a su ingreso a la educación media superior las decisiones ya no fueron consensuadas con sus familiares, la apuesta fue por el primer año en la preparatoria pues ahí dependería de ella demostrar su interés por continuar los estudios escolares. En suma, a lo anterior, Laura había ingresado al mercado laboral a mediados de la preparatoria, por lo tanto, también consiguió una independencia económica que le permitió, a modo de estrategia individual, financiar lo que representó en cuestión monetaria y de recursos materiales, el sentido de estudiar. Aún más, su trabajo le permitió coincidir con mujeres yaquis de los ocho pueblos que conforman la etnia, de iniciar -sin preverlo- un colectivo de mujeres yaquis e interesarse por los problemas al interior de la comunidad.

Ahora bien, su inserción a la educación media superior le permitió confrontar una ideología inicial impuesta por su hermano pero también resultó que se le reconociera como estudiante por

sus compañeras y sus docentes. De tal forma, el reconocimiento influyó a continuar sus estudios en la educación superior y en la elección de una carrera afín a las ciencias exactas. Primero, porque ella considera que siempre tuvo un reconocimiento escolar en las áreas de matemáticas, este era legitimado por un docente de química y por estudiantes de la preparatoria que le solicitaban asesorías. Si bien estos fueron motivos iniciales en su decisión de estudiar una carrera universitaria, en el siguiente apartado sobre Laura se señalan otros aspectos que influyeron durante su trayectoria escolar.

El siguiente caso corresponde a Anabela, ella realizó su ingreso a la educación formal desde el preescolar, aunque recuerda haber ido solo un par de veces. Para Anabela, su escolarización empezó en la primaria, en los relatos expresó dificultad para adaptarse a los tres primeros grados de este nivel educativo. La lengua fue la principal restricción escolar pues las clases se impartían en español y ella solo dominaba el yaqui. La escuela solo representaba una posibilidad para indígenas que tenían conocimiento de la lengua y para quienes no, estaban en riesgo de interrumpir la continuidad de sus trayectorias escolares o de vivir medidas coercitivas (Moctezuma, 2001).

Entonces me salí [*del aula de clases*] también ese día, no sé, yo me acuerdo que estaba hablando en lengua diciendo que yo ya no quería entrar con esa maestra porque pegaba mucho. Me pusieron una traductora que mal traducía, pues le intentaba la otra niña que medio hablaba español, y me estaba traduciendo que yo no quería entrar porque pegaba (Anabela Carlón).

A finales de la década de los noventa del siglo XX algunos pueblos de la comunidad estaban habitados mayormente de monolingües de la lengua vernácula (Moctezuma, 2001). Así, el abandono o no ingreso a la educación formal era una forma de resistir a la asimilación implícita en el aprendizaje del español pues “en el habitus del pueblo yaqui la escuela no figuraba, por ese motivo los niños no eran enviados a las escuelas” (Lerma, 2007, p. 72). En cambio, para quienes eran bilingües significaba una ligera ventaja en cuestión de trayectorias escolares, incluso cuando su lengua materna era la vernácula. El acceso a la escuela, y por ende, el aprendizaje del español, resultaba, o no, de interés para cierta población yaqui.

El éxito escolar durante los primeros años dependió en parte de la capacidad que tenían las familias para comprender el sistema escolar, en cuestión de prácticas y de conocimientos que se imparten. Si bien en la mayoría de las familias de las participantes el máximo grado de estudios fue la secundaria, la estrechez que comparten con las prácticas escolares se debe a la noción de movilidad social que representaba la escuela en la comunidad (Moctezuma, 2001). Para Lerma

(2007), en El Yaqui “la escuela toma un papel trascendente cuando se introducen en la vida cotidiana otros elementos que antes no estaban contemplados en la cultura” (p. 73).

Sin embargo, otro factor importante es la fuerza identitaria de la Nación Yaqui, la cual se configura desde la infancia y se traspasa a escenarios externos, ejemplo de esto es la confrontación ante los abusos de la autoridad escolar. En distintos tramos de la trayectoria escolar de Anabela se pueden identificar los rasgos de la fuerza identitaria como una acción individual de una estrategia colectiva, de esto se detalla más al respecto en los próximos párrafos.

Ahora bien, es necesario resaltar la restricción escolar provocada por los contenidos que se imparten en la educación formal. En este sentido, los programas tienen un papel protagónico pues “parecen jerarquizar los contenidos escolares y dejar en posición inferior, colonizada, los conocimientos de los pueblos” (Rockwell, 2015, p. 29). Lo enunciado en la oración antepuesta incide en el hecho de que los procesos formativos propios de las comunidades indígenas queden al margen de una cultura dominante que se ofrece por la escuela como oficial. Si bien hay una formación de la identidad yaqui desde edad temprana, los efectos de las relaciones de poder afectan las trayectorias escolares al poner en duda su identidad étnica.

Le empecé a tener bastante respeto [*al Juyani*]²⁴ y pues no lo tenía miedo a ningún animal, a ningún animalito, ni tampoco a los espíritus. Eso ya se me empezó a dar cuando empecé a ver televisión y cuando ya empecé a avanzar en la primaria, por ejemplo. La primaria empezó a quitarme muchas de las cosas que yo no tenía, como me empezó a sembrar miedo, de lo espiritual, por ejemplo (Anabela Carlón).

En tanto se prolongaba la estadía en la educación formal más se cuestionaban los conocimientos propiciados por una educación informal, aquella transmitida por sus abuelas, por sus bisabuelas, por su abuelo, por sus tías. Especialmente los últimos tres años de educación primaria sirvieron para afianzar un compromiso con la escuela y con algunos de los conocimientos ofertados en esta; aún y cuando sus abuelas persistieron como transmisoras de los saberes de la etnia. En el mejor de los casos, el ingreso a la telesecundaria sirvió para compartir experiencias propias de jóvenes yaquis, de identificarse con ellas y con ellos, así como de desafiar las prácticas escolares a partir de estrategias colectivas.

Lo anterior se sugiere como parte de las estrategias colectivas derivadas del aburrimiento, Saraví (2016) lo apunta como una forma de hacer *desmadre* que “comprende, entre otras prácticas,

²⁴ La traducción de Juyani a español es monte. Sin embargo, esta palabra alberga gran significado cultural por la cercanía de la comunidad con el monte.

contestar y desautorizar a los maestros, ausentarse de clases, no entregar las tareas, divertirse y tomar con los amigos durante las horas en que deberían estar asistiendo a la escuela, etcétera”. A partir de relatos de Anabela no es posible corroborar alguna relación estrecha con el desmadre, sin embargo, lo que sí permite es una integración a un colectivo de jóvenes yaquis, con quienes compartía prácticas culturales de la etnia y estrechaban sus lazos por los capitales étnicos en común, claro ejemplo era hablar la lengua vernácula en horario escolar.

La educación telesecundaria le resultó *fácil*, principalmente por el nivel de dificultad con el cual se trataban los contenidos. Bajo estas dos premisas, la de una integración sólida a un colectivo de jóvenes yaquis y la de un dominio de los contenidos escolares, ingresó con facilidad a la educación media superior. Los estudios de bachillerato los realizó en el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) de Vícam Estación (Anexo 5), al igual que lo hizo Laura y que posteriormente haría Daniela. En este periodo existían pocas opciones para estudiar la educación media superior. El nivel educativo le resultó solo un poco más complicado que los anteriores, principalmente por el grado de dificultad de algunos contenidos de las disciplinas de las ciencias exactas pero con mucha resonancia en los relatos, por la convivencia con *yoris*. La situación alberga una restricción escolar, traducida en la falta de espacios escolares y la localización de los existentes.

En los relatos que conforman este tramo de su trayectoria escolar se asocian algunos sentimientos de desagrado, exclusivamente hacia la institución y por la localidad en donde se ubicaba. Para tal suceso, impera nombrar algunas estrategias tanto individuales como colectivas ejercidas para confrontar algunas restricciones escolares dadas en el autoritarismo de la preparatoria. En tanto individuales, la de mayor resonancia es la confrontación ante abusos de poder por parte del colectivo docente, para Anabela existieron algunos docentes y especialmente uno que solicitó el pago de dinero a cambio de una calificación, situación incómoda que enfrentó directamente con el docente.

En ese momento yo no tenía dinero, en que momento vas a ir a trabajar para andar pagando a este hombre [*el profesor*] y que yo no esté entendiendo, o sea, me hacía sentir una idiota de que yo no aprendía nada. Entonces cómo es posible que todos estemos reprobando, ya me fijaba que quienes compraban muchos boletos les ponía un ocho o un nueve y ya no importa que me ponga un seis pero que sea mío [*risas*]. Pues eso influyó en que le dijera no [*al profesor*], tiene que parar esto [*se dijo a ella misma*] (Anabela Carlón).

La situación pareciera propia de Anabela, y si bien lo es, subyace de una estrategia colectiva

localizada en el seno de los principios de socialización que se promovía en su familia, siendo su abuelo el principal precursor de su pensamiento, de sus actos de defensa, de su fuerza identitaria. En cierta medida, esta caracterización de defensa está asociada a la Nación Yaqui como resultado de un pasado desgarrador, repleto de una injusticia social y de actos de discriminación (Padilla, 2016). Además, pero con gran cohesión con lo anterior, la defensa se da cuando existe una apreciación a la identidad étnica pues para Anabela la puntuación otorgada era una forma en que el docente podía descalificar su intelecto.

Las estrategias colectivas se hicieron presentes durante este nivel escolar, se configuraron de forma inconsciente como de forma consiente. En tanto a las primeras surgen tiempo atrás y se trasladan a este nivel educativo: una de ellas es la integración con jóvenes yaquis, las idas en carretera o en camión al bachillerato se hacían en compañía de integrantes de la etnia, así sucedía durante los recesos, por lo tanto, se practicaba la lengua o se platicaban situaciones relevantes de la comunidad; la otra corresponde a una confrontación dada por su abuela, la principal precursora del conocimiento ancestral de la comunidad.

Empecé a cuestionar mis propios orígenes como yaqui porque pues me estaban educando, estaban metiéndome otras teorías, bueno, todas las que te enseñan en la preparatoria, de que la evolución, la relatividad, etcétera y todo eso. Entonces empecé a cuestionarme la forma del origen que me habían contado de los yaquis, y bueno dije, enfrenté un poco con mi abuela y le dije que eso no es cierto porque sí lo otro, que esto dice la ciencia y pues me dio una regañada, [*su abuela le dijo*] “¡ah!, ¿con que eso es lo que estás empezando a creer?” [*risas*]. Me puso a cuestionar cosas: “a ver, ¿entonces cómo explicas esas cosas?”, cosas que tienen que ver con el mundo espiritual (Anabela Carlón).

En los contextos de las comunidades indígenas se disputan distintos conocimientos, los originarios y, en gran medida, aquellos provenientes de la cultura occidental (Rockwell, 2015; Didou, 2016); en tanto capitales, ambos buscan instaurarse como únicos y desplazar a quienes se pongan en el juego. La misión es llevada a cabo por instituciones que los (re) producen y la escuela promete una ventaja en la partida cuando ha sido instaurada por el Estado como el camino hacia la movilidad social. No así sucede siempre, o bien no se cumple con promisoría facilidad, sobre todo en la Nación Yaqui donde prevalecen instancias capaces de frenar un poder forastero, en ocasiones de manera silenciosa y perspicaz como lo son las mujeres yaquis; en palabras de García (2020) “se considera que la mujer realiza ejercicio importante como portadora de la dignidad de su pasado histórico y defensora de su cultura y tradiciones” (pp. 19-20).

En concordancia a lo anterior, otra estrategia colectiva es la solidaridad étnica, en este

periodo las autoridades locales ofrecieron distintos apoyos a estudiantes para estudiar una carrera universitaria como lo fueron las becas para gastos de manutención. Además, en el periodo donde Anabela estudiaba la educación media superior, las discusiones de las autoridades tradicionales tuvieron resonancia en las y los jóvenes yaquis que deseaban estudiar una carrera universitaria. Lo anterior intervino en Anabela, pues posterior a una reunión con las autoridades tradicionales durante la preparatoria se interesó en ciertas disciplinas, lo cual se expondrá en el próximo apartado.

Antes de iniciar el caso de Daniela, se señala que es distintivo al de las demás participantes en mayor medida porque comparten diferentes características generacionales. Cabe destacar que la noción de generación escapa de la divergencia etaria entre las participantes, en todo momento se comprende la generación y las características generacionales como producto de un tiempo histórico común y sujetos que comparten criterios de identificación ante un problema en común (Vommaro, 2015).

La distinción generacional más notoria es el poco dominio de la lengua vernácula. Lo anterior ya había sido documentado por Moctezuma (2016), quien asevera una pérdida progresiva de la lengua vernácula. De tal forma, la participante no manifestó dificultad en relación al idioma en que se impartían los contenidos, por ende, durante el tramo ocurrido en el preescolar y la primaria no se identificaron restricciones escolares potenciadas por la diferencia cultural. Adicionalmente, Daniela mantenía proximidad a una cultura occidental desde una estrategia colectiva indirecta: su madre era dueña de un abarrote, en este llegaban distribuidores de ciudades como Guaymas u Obregón con quienes mantenía comunicación en castellano e informaban de situaciones en el exterior.

Bajo este parteaguas, durante la infancia se identifica la irrupción de la reproducción de la lengua vernácula, no con ello de una identidad étnica pues esta fue fortalecida desde otro ámbito, desde una estrategia colectiva: la fuerza étnica instaurada en las narrativas de su abuela. Las jornadas escolares eran compartidas con otra educación: las noches en donde su abuela les narraba historias a ella, a sus primas y primos; relatos donde Daniela conocía de la vida de sus antepasados, de cómo sus familiares participaron en las guerras, de acontecimientos importantes de Tórim y de cómo era la vida en El Yaquí durante distintos periodos; de oportunidades para nutrirse de capitales étnicos. Es distintivo el caso de Daniela pues recuerda estos momentos con su abuela aún con asombro, alegría y risas.

Siempre nos ilusionaba a todas nuestras primas y primos [*con sus historias*], de cuando sus hermanos andaban luchando, y toda la trascendencia de lo que vivieron en la sierra, de cuando los desalojaron de Tórim. *N'ombre*, mi abuela tenía mucha historia, de cuando Tórim fue capital por un día [*suspira*]. (Daniela Cibrian).

Las expresiones de algunas restricciones escolares se logran identificar por primera vez en los relatos de la educación secundaria, en su caso no era por la proximidad a una cultura occidental sino por la localización de las escuelas de las comunidades indígenas. Al igual que Laura y Anabela, en este periodo escolar, para estudiar tenía que viajar a la telesecundaria de Vícam;²⁵ Daniela lo hacía acompañada de sus compañeras y compañeros. En los relatos es posible identificar estos momentos para llegar a la escuela como oportunidades para integrarse con la comunidad, como una estrategia colectiva utilizada para conocer desde sus amistades lo que acontece en la etnia y para sentirse acogida entre jóvenes yaquis.

La mayor distinción en la trayectoria escolar de Daniela se identifica al ingresar al bachillerato, en la configuración de una nueva estrategia colectiva: un medio de transporte para coadyuvar a jóvenes yaquis de Tórim en su trayecto a Vícam. Lo que fue un autobús escolar, se convirtió rápidamente en un lugar de socialización para jóvenes yaquis y recibió por nombre El Centella. Aún más, en este espacio se dispusieron de distintas estrategias colectivas acuñadas a la solidaridad étnica: apoyar con el pasaje a quien no tenía dinero o esperar a quienes salían en horas del turno vespertino. Entre tanto, El Centella fue un espacio de socialización al grado de extender las interacciones fuera del ámbito escolar, de usarse como un medio para viajar a lugares de recreación social.

Cuando terminamos la secundaria hubo una persona a la que le interesó meter un medio de transporte, un camión, un camioncito, y lo metía tres veces al día, que era en la mañana, en mediodía y en la tarde, eran tres *corridos*²⁶. Nos favorecía a nosotros como estudiantes, y sí, muy a gusto, muy accesible la persona, muy noble, había compañeros que no tenían dinero para el transporte y él se los daba... El famosísimo Centella, aquí lo conocen por todos lados como El Centella. Luego cuando queríamos salir a un baile, a una disco, lo contratábamos, qué nos importaba a nosotros (Daniela Cibrian)

Ante todo, El Centella no solo fue una estrategia colectiva configurada intencionalmente, en este espacio se confrontó de forma inconsciente una restricción escolar, el autoritarismo la

²⁵ La distancia aproximada desde Tórim corresponde a 15 kilómetros, lo que se traduce a más de 20 minutos en automóvil o tres horas a pie.

²⁶ La *corrida* es el recorrido completo, entrada y salida, desde un lugar de partida a un lugar de destino.

intentar frenar la socialización de jóvenes yaquis. De forma precisa, Daniela apunta en sus relatos que al ingresar a la educación media superior se separó a las y los jóvenes yaquis en distintos grupos para prevenir, como ella lo menciona, la conformación de mafias. El que les separaban le hacía pensar que se les concebía como jóvenes conflictivos, muy distinto ha como ella lo recuerda pues seguían conviviendo en otros espacios sin ocasionar problemas, por ejemplo: los recreos, el desayunador o El Centella.

Como que la preparatoria no metía a muchos de un mismo lugar [*pueblo*] en un mismo lugar [*grupo*]. No sé si para no crear mafias o algo así, pero nosotros no éramos conflictivos, y pues metían a tres de Tórim aquí, otros acá, tantos de Pótam... Nos separaban (Daniela Cibrian).

En la educación media superior se continuó con prácticas similares a las de la secundaria, pues compartía espacios de socialización con jóvenes yaquis y mantenía un buen rendimiento escolar. En cuestión a lo que conformaba la oferta escolar de estos dos niveles, en ambos tuvo oportunidad de desempeñar oficios técnicos como parte de su formación: en la secundaria estuvo inscrita en agricultura y en preparatoria en administración de empresas. Lo interesante de esto es que una estrategia institucional coadyuvó a una toma de decisión explicada a continuación.

La elección de estudiar la carrera de derecho se debe a dos razones: la primera, su formación previa le hacía reconocer algunas áreas en las que no se consideraba *buena*, como las de las ciencias exactas; la segunda, tuvo acercamiento previo a la carrera gracias a uno de sus tíos que había egresado de ahí, él le platicó qué aprendió y cómo la ejercía. Sin embargo, lo que no tuvo claro fue dónde estudiar dicha disciplina. Así, Daniela relata que esta elección la tomó su hermano, quién consideraba que la oferta académica en Hermosillo era mejor a la de Navojoa; ella estuvo de acuerdo, pues desconocía las dinámicas que se efectuaban en ambos campus.

4.2 Distinciones y similitudes en las trayectorias

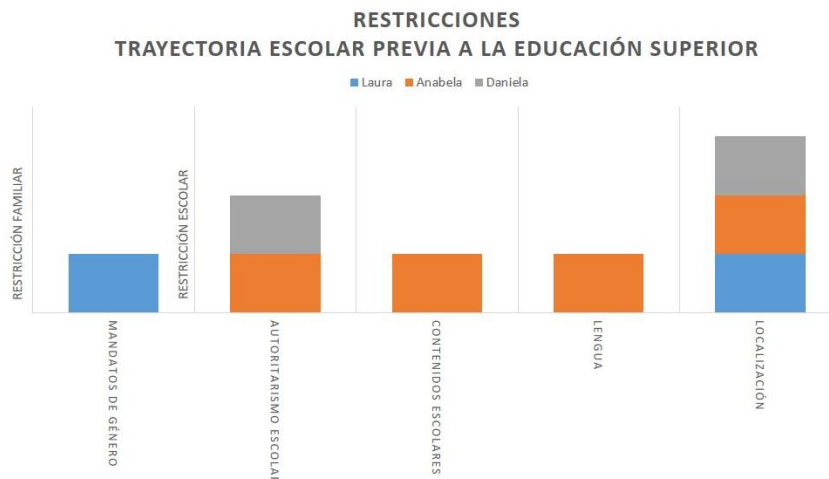
En la totalidad de las aproximaciones hechas de las trayectorias escolares previas a la educación superior se identificaron restricciones y estrategias, de tal forma es que existen características que comparten en común pero también hay distinciones. En pos, se agrupan algunos datos para un análisis resolutorio pues la configuración de estrategia y de restricción varía en cada participante.

El primer conjunto a analizar es el de las restricciones (Figura 1). En los tres casos se identificaron restricciones escolares: se coincide por las tres partes que la localización de las

instituciones irrumpe en algún tramo de sus trayectorias, para Daniela apenas es notoria la situación, con Laura se realiza la situación pues migró a otra localidad y con Anabela se externa la incomodidad de compartir con no indígenas; el autoritarismo se refleja en Daniela por la separación de estudiantes pero no afecta su estadía en la escuela, a Anabela sí pues los grados de autoritarismo llegan al soborno económico y los abusos físicos; Anabela se distingue al resto de las dos participantes por dos restricciones de orden cultural, impuestas por una escuela que no reconoce las lenguas vernáculas y se aleja de las cosmovisiones indígenas; en cambio Laura, es la única quien confronta una restricción de género por el autoritarismo de su hermano.

Figura 1

Restricciones de la trayectoria escolar previa a la educación superior



Fuente: elaboración propia

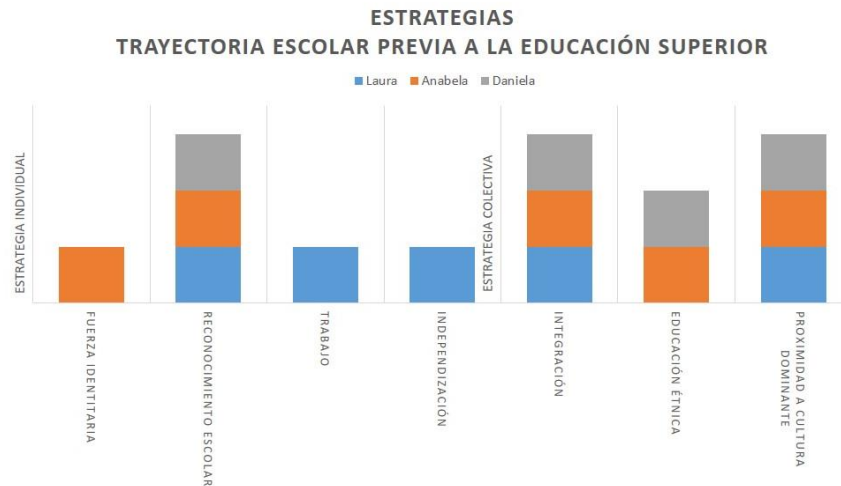
En el grupo de las estrategias (Figura 2) predominan por asunción las colectivas: la integración es la que mantiene mayor resonancia en las tres mujeres, se habla de una integración étnica en un espacio no indígena, una forma de apropiación y de reproducción de la cultura étnica; aunque bien, también se coincidió con una cercanía a la cultura dominante, representada en la adquisición de materiales para una buena cursada en la primaria, al disponer de formas de comportarse para no ser sancionado o de enriquecer el acervo lingüístico del español; en los casos de Anabela y Daniela manifestaron una proximidad a la cultura étnica desde pequeñas, a partir de una formación diaria por parte de sus abuelas o bisabuelas, quienes compartían a partir de la narrativa la memoria colectiva de la comunidad.

Las estrategias individuales tuvieron menos impacto en estos periodos: se coincide únicamente en el reconocimiento escolar, un prestigio obtenido por buenas notas y que fue otorgado por sus colegas, familiares y docentes; si bien en los tres casos se habla de trabajos

ocasionales, sin embargo Laura fue la única que utilizó el recurso monetario obtenido de un oficio como medio para independizarse económicamente de los mandatos impuestos en su familia; por último, la confrontación directa ante la autoridad escolar se dio por Anabela Carlón, resultado de una fuerza étnica instaurada de la identidad yaqui, una estrategia para responder a los abusos de autoridad.

Figura 2

Estrategias de la trayectoria escolar previa a la educación superior



Fuente: Elaboración propia

En concordancia, las trayectorias escolares previas a la educación superior estuvieron inmersas de restricciones pero su fuerza se perdía en medida que compartían espacio con el campo indígena, por lo tanto se identifican trayectorias casi endogámicas, principalmente porque no se contempló una interrupción o abandono, todas se realizaron en los tiempos establecidos y al concluirlos se ingresó de inmediato al sistema de educación superior. Es de destacar dos aspectos: el primero, es el sentido de estudiar, uno en donde la mayor motivación es la movilidad social y la adquisición de capital cultural, una configuración hecha desde temprana edad y les hizo actuar en automático en los siguientes niveles; el segundo, una formación yaqui continua, fortalecida por la comunidad y capaz de irrumpir con reglas establecidas para frenar los estudios de las mujeres indígenas.

Capítulo 5. El paso por la universidad: el caso de tres mujeres yaquis

“Aquí las mujeres no se dejan, no bajan la guardia. No crea, aquí hay mucho problema... pero en cuestión de violencia, las mujeres no se dejan.”

- Daniela Cibrián, 2020.

El ingreso a la educación superior supone una etapa particularmente distinta del resto de los niveles educativos en que se transita durante las trayectorias escolares. Principalmente porque la permanencia está condicionada a ciertos elementos que en otros niveles educativos no tuvieron inferencia, sea por su poco o nulo impacto (De Garay et al., 2016). Por lo tanto, influye de manera más eficaz la construcción diferenciada de experiencias de clase pues estas configuran las decisiones y las posibilidades para permanecer y egresar de la educación superior (Saraví, 2016). Ahora bien, si el interés está en las experiencias durante el periodo universitario de mujeres yaquis, vale incluir elementos que pongan en el foco a mujeres, indígenas y mujeres indígenas, a los estudios tradicionales de trayectorias escolares (Czarny, 2008; Rockwell, 2015).

En el presente capítulo se analizó cómo enfrentaron Laura, Anabela y Daniela, tres mujeres yaquis, las distintas restricciones de sus trayectorias escolares. El abordaje se realiza en tres subcapítulos: el primero corresponde a las experiencias del primer año, pues se considera que ese periodo es fundamental para que las y los estudiantes evalúen su permanencia en la educación superior; el segundo comprende una serie de matices que trae la inclusión de mujeres yaquis a la educación superior; y en el tercero se definirán algunas conclusiones en torno al análisis hecho en los dos apartados previos.

5.1 El primer año universitario

La transición a la universidad implica una serie de cambios que, inéditos para muchas y muchos estudiantes, se caracterizan como desafíos a enfrentar durante el primer año escolar (De Garay et al., 2016). Es en este periodo cuando las y los estudiantes evalúan sus posibilidades de continuar sus estudios y redimensionan los sentidos que le dan a la educación superior, y más específicamente, los de estudiar ciertas disciplinas. En lo que corresponde a estudiantes indígenas, algunos de estos cambios son: hacer un cambio residencia de una comunidad rural a una ciudad urbanizada, compaginar la escuela con el trabajo e intentar integrarse a una comunidad estudiantil no indígena (Russo y Araújo, 2020).

En las entrevistas realizadas no hubo preguntas que estuvieran directamente orientadas a

los procesos que corresponden al primer año universitario, sin embargo, se pudo identificar en los relatos que las primeras restricciones que se hicieron presentes fueron durante este periodo. En gran medida, se dieron por cuestiones de clase, pero potenciadas por la cultura y/o el género, específicamente se trata de los gastos que implicaba una residencia en una urbe o por ser las únicas mujeres indígenas estudiando en su carrera.

La primera de las entrevistadas en ingresar a la UNISON fue Laura Hernández; lo hizo en la Licenciatura en Física en el año de 1990. En su caso, optó por elegir primero la universidad y posteriormente la disciplina. Esta decisión la tomó pues reconocía el prestigio de la UNISON, incluso es posible identificar que se consideraba parte de un colectivo con quien compartía el interés.

En el último semestre nos llevaron [*a Hermosillo*], íbamos todos, nos llevaron el camión escolar de aquí de CBTA, nos llevaron a lo que es la Casa de la Cultura, ahí yo recuerdo que se hizo una expo de las carreras *¿Y nada más estaba la Universidad de Sonora?* No, había otras, pero pues todos íbamos sobre la UNISON. (Laura Hernández)²⁷.

Tal como se señaló en párrafos previos, inicialmente el reconocimiento escolar hacia Laura influyó en la elección de la disciplina de física. Sin embargo, en tal decisión también se adentraba un sentido: tomar distancia de aquel modelo en que la mujer yaqui que se profesionaliza lo hace como docente. Lo anterior ha sido documentado por Moctezuma (2016) al señalar que son mujeres yaquis las que ingresan mayormente a la educación superior y posteriormente ocupan cargos de docencia o en dependencias gubernamentales. La situación se asocia a una restricción de género influenciada por una división sexual del trabajo, la cual se analiza con mayor detalle en el caso de Anabela.

Ahora bien, en tanto ella tenía conocimiento de lo que vendrían ser sus futuras decisiones, es posible suponer que Laura tenía planificado su viaje a Hermosillo y los retos culturales que significaba. Sin embargo, viajar por primera ocasión, *sola*, y movilizarse de manera autónoma al interior de una ciudad donde no conocía a ninguna persona, le provocó sentimientos que ella no esperó:

Cuando yo me fui a Hermosillo, me fui sola a inscribirme y era la primera vez que iba a Hermosillo, más que aquella vez que fui a Arivechi, que fue de pasada... Pero esa fue la primera vez y que iba con miedo. Yo recuerdo que iba algo asustada,

²⁷ La Casa de la Cultura de Sonora es un edificio que se ubica cerca al Centro Histórico de Hermosillo, es de acceso público y sus instalaciones permiten realizar convenciones.

porque no sabía ni cómo llegar a la universidad, ni dónde era... (Laura Hernández)

En su testimonio fue posible identificar cierto énfasis en la palabra *sola*. En otros momentos de la entrevista relacionó que el viajar a ciertas ciudades, y en específico a Hermosillo, representan algunos peligros que, para ella, en la etnia no son tan frecuentes; como el secuestro. El peligro de ser mujer y viajar *sola* es de resonancia al interior de la comunidad: los casos de mujeres yaquis que fueron abusadas, física y sexualmente, por el solo hecho de ser yaqui, cuando viajaban solas o en grupos de puras mujeres a otras ciudades por cuestiones laborales, se quedaron en la memoria colectiva de la etnia (Holden, 1982). Pese a esta adversidad representada en temor, y que simbólicamente ha restringido el sentido de movilidad en las mujeres yaquis, Laura permaneció firme a cumplir el sentido inicial de estudiar una carrera en la UNISON.

El desconocimiento no solo trajo consigo la sensación de temor, la primera vez en las instalaciones de la institución propició que se hicieran presentes otros sentires como el asombro, la felicidad e incluso, el orgullo. Es prominente que la infraestructura de la institución escolar fue un aspecto que propició tales sentimientos, pues, incluso para las personas que residen en Hermosillo, las instalaciones de la UNISON representan un espacio turístico, de recreación e innovador²⁸. En Laura, significó una transición del temor al asombro, una oportunidad de vencer el miedo a una ciudad que desconocía.

Me fui [*de la comunidad*] hasta la central [*de Hermosillo*], porque yo no sabía ni qué, ni dónde bajarme, y ahí en la central pregunté dónde estaba la Universidad de Sonora y en qué camión, que ruta iba a agarrar. Preguntando llegué a la universidad, y *n'mbre*, se me hizo grandísima. Se me hizo bonito todo [*risas*]. Sentí bien raro, fue algo sorprendente porque pues no lo había visto, y pues no conocía la Universidad... Me encantó la plaza [*risas*]. (Laura Hernández).

Después de este momento, el sentido de estudiar la universidad se intensificó, potenciando que Laura dispusiera de una serie de estrategias individuales, tales son la búsqueda de un lugar donde vivir y de personas con las cuales compartir los gastos y las tareas del hogar. Esto lleva al segundo punto a tratar en este caso, pues la estrategia individual más importante fue compaginar la escuela con el trabajo para hacer frente a una restricción escolar: el costo monetario de estudiar en una universidad localizada en una ciudad. Es posible proponer que dicha situación “se trata de condiciones sociales que repercuten en la vida académica de los alumnos, en sus ritmos de estudio”

²⁸ En lo que respecta a las dimensiones espaciales del campus de la Universidad de Sonora, este mide un área de 322823.19 m² y cuenta con 17 instalaciones que integran edificios, áreas comunes y canchas deportivas.

(De Garay et al., 2016, p. 75). No del todo cumple con el caso de Laura, que, si bien al tercer semestre tuvo que abandonar sus estudios por cuestiones económicas, deja claro que mantuvo un buen nivel académico y rendimiento escolar.

Lo que sí significó el trabajo fue un acercamiento a la comunidad. El empleo que desempeñó en ese periodo era en unos *apiarios* con mujeres yaquis de todos los pueblos que conforman la etnia, entre ellas sus hermanas²⁹. A la vista de Laura, este momento fue fundamental para la integración y el reforzamiento de las mujeres yaquis como un grupo con representatividad, organización y autonomía. Sin duda, su participación con las mujeres yaquis hizo que la escuela pasara a segundo término, incluso cuando gozaba de cierto prestigio por parte de sus hermanas, y que, en sororidad la motivaban a continuar sus estudios y cuando podían le apoyaban económicamente; así, los ejercicios de sororidad predominan como una estrategia primordial en la etnia yaqui (Rivera, 2016), incluso en el ámbito escolar.

El trabajo, y sobre todo el que desempeñaba Laura, fue una pieza clave para comprender su abandono de la universidad, no porque repercutiera a su desempeño escolar pero sí a su integración. De esta manera, y pasando a la última cuestión, la integración no se dio más allá de lo sugerido por Dubet (2005). En los relatos, la entrevistada supone una serie de momentos gratos, tanto en la universidad como en Hermosillo, por ejemplo: caminar por los parques de la ciudad, ir a comer a las plazas en compañía de sus compañeras y gozar de reconocimiento escolar y social en el grupo donde estudiaba. En términos culturales tampoco hubo restricción escolar que le impidiera continuar sus estudios: dominaba el español y no usar la vestimenta nunca deliberó su pertenecía étnica.

La no integración a la cultura escolar escapa de la visión de Dubet (2005), y para ser comprendida en el caso de Laura se necesita ampliar el enfoque a la noción de lucha de poder que sugiere Bourdieu (2003) y que Saraví (2016) aclara con mayor precisión. En este tenor, el debilitamiento del sentido de estudiar se debió a una lucha de poderes ocurrida en un proceso de acumulación simultáneo de dos tipos capitales: el cultural ofertado en la universidad y el étnico ofrecido en la comunidad. De manera más concreta, el transcurrir por la universidad le hizo cuestionar a Laura si la carrera que estudiaba podría ejercerla al interior de la etnia tal lo como deseaba, pues veía su estadía en Hermosillo como algo *pasajero*. Por lo tanto, era cuestión de tiempo para que tomara una decisión, y su fuerte pertenencia étnica, potenciada a raíz de los

²⁹ El apiario también se conoce como colmenar, es una propiedad donde se concentran conjuntos de colmenas.

problemas que enfrentaba la Nación Yaqui con la sociedad no indígena, le permitió tomar una.

Pues... resultó ser que no faltaba quien llevara el periódico al cubículo de estudiantes, de repente leía las noticias de los problemas que había en la Tribu, que tomaron el acueducto las autoridades, y quién sabe qué... Y eso me movía el piso, pues. Me preguntaba “¿qué está pasando?”... Yo me venía los fines de semana a trabajar en los apiarios con mis hermanas, pero había unas oficinas aquí del Plan Integral del Desarrollo de la Tribu que era donde llegaba mucha gente, y era donde las autoridades tradicionales hacían las gestiones para los apoyos³⁰. Yo, a veces, llegaba ahí. Y ya una vez llegué y estaban unos camiones, llegué y saludé a las autoridades y les pregunté “¿qué están haciendo, a dónde van?”, [*a lo que le contestaron*] “no, que pues a México, vamos a lo de las gestiones”, iban a lo del Plan de Justicia. Entonces me dicen algunas de las autoridades “vamos, vámonos a México”... Pues resulta que me fui, y de ahí ya no volví a la escuela. (Laura Hernández)

En ese momento de su vida, para Laura la escuela ya no prometía un futuro estable ni cercano a la comunidad. Incluso, aunque los capitales que adquiriría en la universidad ya no representarían tanto valor, el sentido de estudiar pudo reconfigurarse para verse compaginado con su pertenencia étnica, como sí sucedió y se expondrá en el caso de Anabela. Sin embargo, tal como se mencionó en párrafos previos, esto fue solo una pieza clave y la otra, que rectificó su decisión de abandonar sus estudios universitarios, fueron las restricciones de género que significarían su primer embarazo. Por lo tanto, regresar a Hermosillo implicaba la búsqueda de nuevas estrategias para hacer frente a lo que hubiese sido un aumento de inversión económica y de tiempo.

Ahora bien, resulta pertinente aclarar que en este periodo donde Laura estudió su universidad, se concretaron las primeras discusiones y acuerdos entre los distintos líderes yaquis sobre el sentido que debería tomar la educación formal para las y los integrantes de comunidad. Por lo tanto, para Anabela, sí representó una diferencia notoria el apoyo de las autoridades tradicionales (Lerma, 2007; Moctezuma, 2001). Por ejemplo, en el año 1992 se construyó la primera casa del estudiante para jóvenes yaquis en Hermosillo y en 1993 se consiguió un subsidio para dar becas a jóvenes yaquis que ingresasen a la educación formal, con énfasis en quienes lo hacían en el sistema de educación superior (Lerma, 2007).

Así, se da comienzo al caso de Anabela Carlón, ella ingresó a la UNISON localizada en Hermosillo en el año de 1994, lo hizo en la Licenciatura en Derecho. La decisión la tomó cuando

³⁰ El Plan Integral del Desarrollo de la Tribu Yaqui fue un plan autónomo diseñado y ejecutado por las autoridades locales, en conjunto de representantes de distintos ámbitos, para dar atención contextualizada en todos los rubros: educación, economía, política, entre otros (Lerma, 2007).

realizó un viaje a conocer la oferta académica de distintas universidades, siendo en el mismo lugar a donde fue Laura. Si bien su interés inicial era agronomía o economía, pues era una de las disciplinas mencionadas por las autoridades tradicionales, reconfiguró su decisión al observar que en la carrera de derecho no se había inscrito ningún miembro de la comunidad. En ese momento desconocía de qué iba tal carrera, pero representó un reto que le daba mayor sentido a estudiar la universidad, el saber si ella *podía hacerla* ahí.

Para Anabela, su primer viaje, sola, a la universidad, fue para realizar la inscripción. En un primer momento, su visita a Hermosillo tomó matices similares al caso de Laura, pues tanto la ciudad como la universidad representaron un lugar desconocido en donde se ignoraba como movilizarse. La localización de la UNISON fungía como una restricción escolar. La distinción fue que Anabela no preguntó por las rutas de transporte urbano que la llevase a su destino y, en sus relatos, resalta vívidamente que prefirió caminar desde la Central de Autobuses a las instalaciones de la universidad³¹.

Sin embargo, este primer momento también estuvo vinculado a una serie de restricciones interseccionales que se originaron por trasladarse a una ciudad urbanizada, donde se carece de representación de indígenas y, sobretodo, de mujeres indígenas. En un estudio, Novaro, Padawer y Hecht (2015), afirman que la mayor discriminación de indígenas en la ciudad la perciben las mujeres indígenas, pues ellas son quienes usan la vestimenta y en quienes predomina el uso de la lengua vernácula sobre el español. Tal aseveración tomó sentido en algunos de los relatos que Anabela hizo de su primera visita a la universidad, posiblemente porque usaba la vestimenta que representa a la mujer yaqui.

Llegué a la universidad, y algunos me preguntaron “¿qué andas haciendo acá?”... que si estaba buscando trabajo... Bueno, alguna gente ignorante dijo eso [*risas*]... “No, quiero inscribirme a la universidad, ¿dónde es?” les dije, y ya uno de los maestros me recibió ... Y, creo que tenía que quedarme esa noche porque al siguiente día, creo, iban a publicar a los entrevistados, no recuerdo, pero yo no tenía donde quedarme y de repente llegó una maestra que se ofreció, “si quieres puedes quedarte en mi casa y si quieres también quedarte en mi casa a estudiar”, y pues bueno, me fui con ella. No sé si era maestra, no me acuerdo, pero yo decía: “no tengo donde quedarme, es mujer, creo que no hay peligro, me voy con ella”. Entonces me fui con ella, y fui no nomás dormir en su casa, le lavé mucha ropa, le deshíerbé y todo lo demás... y dije “¡uy!”. Le pregunté que si cuanto me cobraba

³¹ La distancia entre la Central de Autobuses y la Rectoría de la Universidad de Sonora, corresponde a un aproximado de 3.4 kilómetros en distancia y 41 minutos en tiempo si el trayecto se realiza a pie. En los periodos de inscripción las temperaturas de Hermosillo varían de los 24 a 40 grados centígrados.

por haber dormido allá y no me acuerdo cuánto me dijo... “y pues si tanto que le hice y todavía me está cobrando”, pensé (Anabela Carlón).

Después de estos sucesos, Anabela examinó una serie de estrategias individuales y colectivas que le permitieran hacer frente a la mayor restricción que pudo identificar: lo que costaba vivir en Hermosillo. En relación a las estrategias individuales, la más significativa es que empezó a vender alimentos al interior de la comunidad para conseguir dinero. En cambio, las estrategias colectivas se situaron en una especie de solidaridad étnica, en el beneficio que hizo de distintos recursos que habían logrado las autoridades tradicionales para jóvenes yaquis, en específico: las becas y la casa del estudiante en Hermosillo.

Por lo tanto, para Anabela no hubo una relación significativa entre el trabajo y la escuela durante los dos primeros semestres. En este primer año siempre tuvo como prioridad a la universidad, pues la venta de comida en la comunidad era tan solo de forma ocasional y los gastos del primer año en Hermosillo fueron resueltos, casi en su mayoría, por las gestiones de las autoridades tradicionales y el apoyo de su familia. Fue en los próximos semestres cuando el trabajo empieza a figurar como un elemento importante en su trayectoria universitaria.

En cambio, la integración es el tópico que más interesa de su primer año en la universidad. A diferencia de su trayectoria escolar previa, era la primera ocasión que estaba sola, como yaqui, en un espacio escolar. En todos los niveles escolares previos tuvo la oportunidad de convivir con integrantes de la etnia, lo que representaba una forma transformar la escuela (Rockwell, 2015): hablar la lengua en los recorridos a la escuela y durante los recesos escolares, de confrontar la autoridad de docentes no indígenas o de solicitar a sus compañeras traducciones del español al yaqui.

De tal manera, la mayor restricción escolar que confrontó en la universidad fue de orden cultural, en concreto, la lengua pues pensaba que tenía escaso dominio del español. Asimismo, la disciplina de derecho influyó en que ella pensara de tal manera. En lo suscrito por Anabela durante la entrevista, tal carrera exigía comprender vocabulario jurídico que ella no dominaba: primero, porque estaba escrito en lengua castellano; segundo, consideraba que lo inscrito en la legislación no representaba una realidad de la que ella formaba parte. Lo anterior puso en riesgo su permanencia en el sistema de educación superior, sin embargo, el sentido de estudiar se reconfiguró con el ánimo de que su profesionalización podía aportar en la defensa de la etnia.

Quando estuve ahí [*en la carrera de derecho*] dije: “¿porque estudié esta carrera?”, pero bueno, “ya no es porque yo quiera, es para ayudar a la Tribu”, eso fue lo que

dije (Anabela Carlón).

Ante esto, tuvo que buscar estrategias individuales motivadas por el sentido de estudiar en la universidad. Por ejemplo, en la conveniencia de estar acordé a lo que enunciaban sus docentes en las clases, traía siempre consigo un diccionario en español para leer las definiciones del vocabulario que no comprendía. Incluso, consideró en varias ocasiones inscribirse en el curso de idioma español que se ofrece para estudiantes extranjeros en el Departamento de Lenguas Extranjeras. La permanencia durante este año no solo trajo consigo una reconfiguración del sentido de estudiar, también un sentimiento de orgullo por haber desafiado un orden reproducido en la universidad donde se privilegia el español sobre otras lenguas.

Me esforcé mucho más para poder entenderle [*al español*], traía todo el tiempo un diccionario para saber, “a ver qué me están diciendo, qué es lo que están diciendo”, y así fue... El vocabulario jurídico y político, ¡ah!... Fue un martirio, ¡pero qué bien me sentí cuando pasé el primer semestre!, “ah, ya hablo el español”, dije [*risas*]. Sí... y pues fue otro nivel de español, pensaba yo (Anabela Carlón)

No obstante, a todo lo referido anteriormente, el primer año universitario de Anabela no le permitió una sólida integración tal como lo sugiere Dubet (2005). En gran medida porque renunciaba a deshacerse de los capitales étnicos, como la vestimenta, que a ella le representaban su pertenencia étnica. Por ello, tuvo que cumplir con otras estrategias: ocultarse para alejarse de ciertas comunidades estudiantiles o bien, interrumpir sus estudios para solventar los gastos que implicaba estudiar una carrera universitaria fuera de su comunidad. Ambas acciones serán retomadas en el próximo apartado que corresponde al resto de su trayectoria universitaria.

El siguiente caso corresponde a Daniela Cibrian, la más joven de las participantes. La entrevistada realizó la Licenciatura en Derecho en los años que van del 2006 al 2010. Al igual que Laura y Anabela, se inscribió para estudiar en el campus localizado en Hermosillo de la UNISON. La más notable distinción en la elección universitaria, fue que ella decidió primero por la disciplina y posteriormente por la institución.

El primer viaje a Hermosillo no lo realizó sola, ni a una exposición de carreras. De aquí se desprende otra distinción, pues el viaje para conocer la oferta académica se realizó en la Ciudad de Obregón y no en Hermosillo. En el periodo de su ingreso a la universidad ya se había ampliado la oferta académica y mejorado ciertas condiciones escolares del campus Navojoa de UNISON; para sus inicios en 1979, el campus contaba con instalaciones prefabricadas y para la carrera de derecho se cursaban seis semestres ahí y el resto en Hermosillo, situación que cambio durante las

dos décadas posteriores a su apertura.

Ahora bien, cuando viaja a Hermosillo para inscribirse lo hace en compañía de su papá y su mamá; al igual, le acompañaron a buscar un alojamiento y ayudarle con la mudanza. No conocía a nadie en la universidad ni en la ciudad, todas sus amigas de la preparatoria decidieron estudiar la Licenciatura en Educación en Navojoa, por lo tanto decidió rentar un departamento individual. Así, experimentó el temor de viajar a un lugar desconocido durante la primera semana clase, inicialmente cuando ignoró la composición del campus y por última ocasión, cuando toma una ruta equivocada de autobús urbano

Las rutas se me dificultaban mucho, no me adapté, en una semana yo sabía que no me iba a adaptar pero una vez me equivoqué de ruta... *N'mbre*, me trajo por todo Hermosillo menos por donde me tenía que ir [*risas*]. Dije: “ya no aguanto, ya no soporto”, y no me atreví a tomar un taxi, no conocía, tenía 18 años, ya ve que tantos mitos en los pueblos se dicen de la gente de la ciudad (Daniela Cibrián).

Después de la primera semana en Hermosillo, Daniela decidió migrar nuevamente a otra ciudad, a Navojoa. No solo sentía temor por aquello que ella nombra como *mitos*, también en sus relatos expresa que se sentía diferente al resto de sus compañeras y compañeros. Las dinámicas escolares y estudiantiles distaban de lo que ella había vivido en su trayectoria escolar previa, donde, al igual que Anabela, se sentía integrada porque las escuelas donde estuvieron las significaban la comunidad. Así, gracias a las relaciones que tenía su hermano, consiguió un espacio en la Licenciatura en Derecho del campus de Navojoa de la UNISON. Ahí, desde el primer día, se sintió identificada pues reconocía a integrantes de la etnia yaqui y también de la etnia mayo; de esta última, provenía una compañera de su grupo con quién rápidamente se afilió para rentar casa y compartir los gastos del hogar.

Ahora bien, la relación trabajo-escuela tuvo una carga apenas significativa durante el primer semestre. La situación económica de Daniela era más favorable a la de Laura y Anabela, principalmente porque su mamá era propietaria del único abarrotes en Tórim. Lo anterior no significaba que Daniela representara el modelo de heredero propuesto por Bourdieu (2009), pues el apoyo que su familia le podía aportar lo utilizaba para pagar el hospedaje; además, viajaba los fines de semana de Tórim a Navojoa con el propósito de ayudar a su mamá despachando la tienda o haciendo comida. En este sentir, estudiar en Navojoa era una forma de profesionalizarse sin alejarse de algo que tenía gran valor en ese momento de su vida, su familia.

Por lo tanto, en el mejor de los casos, el modelo de integración propuesto por Dubet (2005)

se cumple en las experiencias que Daniela tuvo durante su primer año escolar. La integración como estrategia colectiva, que será el tema central en el siguiente apartado, le blindó de fuerza a la estrategia individual comprendida en el sentido que daba a estudiar una carrera universitaria: *superarse*. La noción de superación para Daniela estaba fuertemente relacionada a escapar de las labores que ejercían algunas mujeres yaquis: dedicarse al hogar, la venta de comida, casarse e, incluso, trabajar en la tienda que pertenecía a su mamá.

5.2 Permanecer en la universidad: desigualdad, interrupción e integración

Los recorridos de las trayectorias escolares han de variar a partir de las experiencias compartidas que existe entre escuela y estudiantes. En los relatos de las tres mujeres yaquis entrevistadas es posible identificar que la escuela y el sentido de estudiar perdieron un papel interpelador en sus trayectorias durante el primer año universitario: en el mejor de los casos, el sentido de estudiar se transformó y el proyecto inicial por el cual se ingresó a la universidad se vio anclado a demandas étnicas, sociales y económicas; por el contrario, se experimentó la deserción escolar. De esta manera, la permanencia y la reinserción a la educación superior implicó un desplazamiento disímil a lo que había sido su trayecto durante la educación básica y media superior.

En este tenor, interesa conocer el paso por la universidad posterior al primer año por dos razones: primero, porque permite identificar la desigualdad en las trayectorias escolares que restringen un desplazamiento disímil representado principalmente por las condiciones institucionales; segundo, para identificar los sentidos que se configuran en la confluencia de una etapa crítica como lo es el paso por la universidad y las estrategias que se construyen para confrontar algunos sucesos que las limitan. En este sentido y bajo la misma lógica de los subcapítulos precedentes, en este también se hace un análisis de cada uno de los tres casos considerando, sin ningún orden aparente, los siguientes temas: la desigualdad, la interrupción y las estrategias para permanecer en la universidad.

En el caso de Laura, la confluencia de la desigualdad de condiciones, la construcción de nuevos sentidos sociales y su acercamiento con la comunidad influyeron en la deserción de la carrera de física. La reincorporación a la universidad no fue inmediata ni bajo las mismas situaciones. Primeramente, al regresar a la comunidad desempeñó nuevos oficios, como la maternidad al tener a su primer hijo y el trabajo con un grupo de mujeres yaquis en defensa de la comunidad. La vida la hizo desde entonces en casa de su mamá, donde cuidaba de ella y era la

principal responsable de los gastos del hogar. Los últimos acontecimientos de este periodo posterior a la deserción pero previo a la reinserción a la universidad fueron el embarazo de su segundo hijo y la asunción de una maternidad en solitario. Es imprescindible precisar que, al momento de realizar las entrevistas, ha sido la única que ha experimentado la maternidad.

La situación de Laura es extraordinaria en relación a los estudios de universidad y maternidad, primeramente porque “en México se carece de información oficial sobre la maternidad de estudiantes universitarias” (Rodríguez, Millanes y Durand, 2014, p. 44) y más aún porque en este caso se imbrica la categoría étnica. Por lo tanto, lo presentado a continuación es tan solo una exploración a la situación real que confrontó la entrevistada y por ende, lo que puede ser una primera aproximación a las restricciones que la maternidad representa en la continuidad de trayectorias escolares de las mujeres yaquis.

En relación al párrafo previo, impera partir de nociones que se tienen de la comunidad yaqui en torno a la maternidad: esta no necesariamente corresponde a la madre biológica pues también puede ser ejercida por otras figuras que se asocian al sexo femenino, como las abuelas, las hermanas y/o las tías (Holden, 1982); se destaca un ejercicio de mayor peso simbólico en la maternidad para las mujeres que en la paternidad para los varones (Rivera, 2016); lo que resulta distintivo de la organización de labores en la etnia es que los varones yaquis sí pueden asumir y asumen algunas responsabilidades del hogar pero las prácticas de cuidado casi siempre son ejercidas por las mujeres yaquis.

Ahora bien, la asunción de una maternidad en solitario le implicó a Laura priorizar el ámbito laboral sobre el escolar, pues el dinero que conseguía era destinado a subsanar los gastos familiares. La maternidad fue otra limitante para su regreso a Hermosillo pues no tenía los recursos económicos que representaba el sobrellevar los cuidados de su hijo fuera de la comunidad. Sin embargo, logró una reinserción a los estudios universitarios: la primera vez que regresó a la universidad fue en el año de 1995 cuando su cuñado le informó de la Licenciatura en Educación ofertada por el CAM; la segunda carrera que estudió fue la Licenciatura en Educación Primaria en la UPN en el año 2005, en esta ocasión fue un requisito sugerido posterior a conseguir su base como profesora de primaria.

En tanto al ingreso a ambas universidades, este fue motivado por personas que depositaron un sentimiento de confianza en ella, pues los capitales étnicos y culturales que había acumulado a lo largo de su trayectoria le hacían benéfica de una estrategia individual: el reconocimiento social

al interior de la etnia. En lo que corresponde al Centro de Actualización del Magisterio se solicitaba la experiencia profesional en el ámbito educativo; aquí las redes de apoyo fungieron como una estrategia colectiva pues su cuñado fue quién le orientó a conseguir un empleo como profesora comunitaria en el Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE). En cambio, estudiar en la UPN era un requisito sugerido después de su contratación como profesora de educación primaria; para la obtención de este empleo concursó en una convocatoria destinada a indígenas en Sonora, en el proceso realizó distintos tipos de examen en donde evaluaron los conocimientos que tenía de ciertas disciplinas y de su etnia.

En ambas situaciones la trayectoria escolar de Laura se vio afectada por distintas restricciones escolares y familiares, en su mayoría impuestas por un orden de género. En primera instancia desempeñaba jornadas en el mercado laboral para subsanar los gastos de su maternidad en solitario. Además, durante sus estudios en el CAM cuidó de su mamá, un tío, sus dos primeros hijos, una hermana y un sobrino. Estas dinámicas las llevó a cabo a modo de mandato social originadas por un habitus de género que suscribe que las mujeres sean las únicas responsables de los cuidados en el hogar. La situación era palpable en el caso de Laura pues ella no encontraba otra respuesta más que contribuir de tal forma a su familia. Por lo tanto, el papel que desempeñaba como estudiante no era tan primordial y mucho menos compartía el sentido inicial de estudiar de su primer año en la universidad.

Es posible aseverar que el papel interpelador de la escuela perdió fuerza cuando Laura se reincorporó de forma permanente a su comunidad. Sin embargo, esto no influía en que ella dedicase parte de sus jornadas al ámbito escolar. La modalidad semiescolarizada contribuyó a disminuir la carga académica pues solo asistían a la institución los días sábados. El resto de la semana tenía que compartir con los ámbitos familiar y laboral las tareas que se solicitaban en la universidad. En los relatos de Laura se identifica que este periodo de su vida estuvo bajo presión emocional, pues eran muchas las responsabilidades que estaban bajo su cargo.

Hubo muchas veces que se me juntaron las cosas y estaba desesperada, hubo un tiempo de periodo de crisis de mi hermana, y pues eran muchas cosas, y pues cuando me acababa de separar del papá de mis hijos, y luego otros problemas en la casa, tenía poco tiempo que había fallecido mi mamá, económicos y de todo ese tipo, poco tiempo antes que entrara antes de trabajar de maestra... Y estaba yo de mírame y no me tientes, si me mirabas feo me daban ganas de llorar, estaba a punto de explotar en cualquier momento [*risas*] (Laura Hernández)

A modo de recuento, la trayectoria escolar de Laura, posterior a la deserción de su primer

año de servicio, estuvo restringida por una serie de mandatos sociales inscritos a una práctica de mujer adulta. Sin embargo, el tramo de mayor dificultad lo representó cuando ingresó a la UPN, principalmente porque tuvo que dejar la comunidad y cambiar su lugar de residencia al Poblado Miguel Alemán, localidad donde desempeñó su primer año laboral. El cambio inmediato significó mudarse sola para no exponer de carencias económicas a lo que en ese momento eran sus tres hijos, principalmente porque el trámite de pagos a docentes de nuevo ingreso suele durar hasta tres meses.

Para hacer frente a dichas restricciones que pusieron en riesgo la trayectoria escolar de Laura, es posible identificar como estrategia individual la agencia que construyó posterior a su movilidad en la secundaria, entendida como independencia o autonomía de algunos mandatos sociales. Aun así, en este caso destaca que las estrategias también las construyó en colectivo: con el apoyo de su familia, de algunas personas de la comunidad y en colaboración con otras mujeres indígenas. En todo caso, la búsqueda de estrategias colectivas surge a consecuencia de un interés construido a raíz de la independencia y de la búsqueda de capital cultural.

Las estrategias colectivas al interior de la comunidad se ofertan en relación al reconocimiento de una causa y/o el reconocimiento social de una persona (Núñez, 2013). En el primero de los casos, hay reconocimiento comunitario a la causa de estudiar pues se considera a la obtención de grados académicos como una forma de superación personal (Lerma, 2007). En los relatos de las tres entrevistadas, sobretudo en el de Laura, es posible identificar el apoyo a grupos de estudiantes por parte de la comunidad cuando se ofrece raites para llegar a la escuela; en el mejor de los casos lo ofrece el familiar de algún(a) colega que cuenta con automóvil, o por otro lado, alguna persona con la cual coinciden en el trayecto a la escuela. Por lo tanto, los raites se hacen presentes como una estrategia colectiva que impera en la trayectoria universitaria de Laura

Por otro lado, el reconocimiento social de Laura, representado en los capitales étnicos de su cargo como encargada de la asociación de mujeres y los capitales culturales de su trayectoria escolar previa, fueron razones para ser considerada como candidata a competir por una plaza como docente de primaria indígena y, en consecuencia, de estudiar una segunda licenciatura en la UPN.

En el 2004 se abrió una convocatoria para un curso de inducción a la docencia, era para nuevas bases para maestros. Pero para eso era hacer un curso de inducción de 10 meses, y pues era también un concurso [...]. Pues de hecho no pensaba entrar porque yo estaba muy a gusto trabajando con las mujeres nada más, entonces la que está ahora de jefa de sector me mandó un recado con mi cuñado, me mandó a decir que se estaba abriendo una convocatoria para cursos de inducción para maestros y

que presentara porque estaban buscando maestros que tuvieran licenciatura, porque antes entraban personas con preparatoria y hacían el curso de inducción y ya entraban. Pero ahora querían personas con licenciatura, pero había pocas personas con licenciatura y en educación... Pues me mandó a hablar y no fui [risas]. Me mandó recado pero no fui, pues viene a las oficinas el último día de la convocatoria, teníamos aquí una tienda de artesanías aquí en un cuartito, estábamos otra compañera atendiendo la tienda y yo platicando, y me dice [la jefa de sector] “a ti te ando buscando, ¿qué no te dieron mi recado del curso de inducción?” y yo no le contesté, nomás me sonreí y me dice “pues hoy es el último día, así que ahorita mismo te me vas con tus documentos para allá a presentarte, sin excusas ni pretextos”

Para dar continuidad al relato, se resalta como la familia y las mujeres con las que trabajó motivaron su reinserción a los estudios universitarios. Lo más destacable es que tales apoyos se debieron al reconocimiento intraétnico que le otorgaba su cumulo de capitales, y que a su vez se potenciaba por las relaciones que podía entablar como mujer indígena con otras mujeres indígenas.

Me quedé platicando con mi compañera, y ya me metí a la oficina y estaban mis compañeras en la oficina platicando y me senté en una silla [risas], me senté bien cómoda sin ninguna intención de ir. Entonces llega la otra compañera y dice “Ay sí muy a gusto tú, sentadota. ¿Qué estás haciendo sentada?”, y le pregunta Casilda “¿por qué, qué pasó, qué hizo?”, [su compañera le contestó] “no pues es que vinieron a buscarla y que va a haber un curso de inducción para maestros y puede quedar en el trabajo y no sé qué, y ella muy a gusto sentada, le dijeron que se fuera para allá con sus documentos”. Y empezaron mis amigas “ándale, agarra tus documentos y vete para allá”, estaban en el archivo, y una de ellas sacó unos papeles y me dijo “órale, no te queremos ver aquí”. Y Casilda me dijo: “Aquí, no hay nada seguro, el sueldo que nos están pagando no es seguro, es por contrato. En cualquier día nos van a echar de una patada en el trasero y tú te quedas sin nada. Así que tienes que ir a asegurar algo, por tus hijos”³². (Laura Hernández)

Ahora bien, el caso de Anabela Carlón permite identificar cómo la promesa de la inclusión de indígenas a la educación superior carece de estrategias institucionales, principalmente cuando siquiera se logra una integración. En términos de Saraví (2016), se trata de inclusiones desiguales. En el mejor de los casos, las aproximaciones a la trayectoria universitaria de Anabela son el bosquejo del rostro de cómo se vive la interseccionalidad en una universidad convencional. En este sentido, se precisa en tres restricciones que ofuscaron una trayectoria escolar lineal: la

³² Casilda Flores Álvarez fue una figura consagrada en la Tribu Yaqui, el reconocimiento se derivó de su cargo como cantora pero principalmente por organizar a las mujeres yaquis para defender el territorio (Oropezca y Ramírez, 2021). Es una mujer con gran resonancia en los relatos de Laura y Anabela: para la primera, fue una compañera, una amiga, una autoridad; para la segunda, una de sus tías, quien la cuidó y apoyó en su trayectoria escolar pero también en acciones políticas.

violencia simbólica, la experiencia de clase y la interrupción escolar. De la misma forma se resaltan algunas estrategias para hacer frente a tales restricciones: la búsqueda de empleo, algunos ejemplos de resiliencia y la identificación de algunos sucesos en alerta.

En los relatos de Anabela es posible resaltar algunas prácticas de discriminación por parte de la comunidad estudiantil y docente, tales como hacer señalamientos, murmurar a las espaldas o cuestionar constantemente algunas decisiones. No obstante, estas acciones no contribuyeron a ofuscar la trayectoria escolar de Anabela, incluso las recuerda con indiferencia. En su sentir, dicha actitud se produjo por una estrategia individual, por valor otorgado a su identidad étnica; por decirlo desde otra perspectiva, los capitales étnicos trascendieron su fuerza aún fuera del campo de origen. El interés por hacer presentes estos sucesos radica en dos perspectivas: la primera, resaltar las estrategias construidas más allá de la indiferencia y, a su vez, evidenciar una especie de violencia simbólica concurrida para personas indígenas en contextos meramente occidentales; la segunda, el caso particular de Anabela representa una situación real para muchas y muchos indígenas, especialmente mujeres quienes se ven forzadas a desertar sus estudios y/o su identificación étnica (Boitano, 2016).

De repente entraba a la biblioteca, pues al inicio no pasaba nada, ya después me empecé a dar cuenta que entraba a la biblioteca y todo mundo se me quedaban viendo, todos ahí estaban estudiando y levantaban la cabeza para ver, no... Y una vez para comprobar que me estaban viendo, iba saliendo con un compañero, me paré en la puerta, y me paré y voltee a verlos y todos se agacharon [*risas*]. (Anabela Carlón)

En lo que corresponde, se resalta una restricción escolar dada como especie de violencia simbólica inscrita en los espacios educativos de las universidades convencionales, aún más cuando su conformación se da según el área disciplinar en donde se inscriben (Buquet, 2018). La biblioteca destinada a la carrera de derecho en la UNISON representa un claro ejemplo de violencia simbólica a quienes no comparten prácticas dominantes, tal es el uso de vestimenta o los modos de apariencia. La gravidez de tal situación no se vincula a un reglamento oficial, se da por sentido común y por desconocimiento de la diversidad. La representación de una violencia simbólica implica el desconocimiento de un ejercicio de dominación, un acto de subordinación casi imperceptible, incluso de contribución por quién es violentado (Bourdieu, 2002). En comparación a todos los ejercicios de violencia, esta también mantiene sus tintes, como el caso a analizar que se da por cuestiones de género y de etnicidad.

¿O sea que todo el tiempo se la estuvo en la universidad? Así es, si tenía clases por

ejemplo a las siete de la mañana pues me iba, a veces comía ahí mismo. Después tenía que ir a lingüísticas a hacer lo de informante en lengua yaqui, luego regresar a la biblioteca o ahí mismo en lingüística porque había mucha gente, porque no me dejaban estudiar en la escuela de derecho porque se acercaba gente y me decían “¿sabes leer la mano?” Entonces mejor me iba a estudiar a la escuela de lingüísticas porque nadie me molestaba porque todo mundo era raro ahí [risas] (Anabela Carlón)

Del ejemplo citado, los actos de violencia simbólica se traducen en prácticas de exclusión y discriminación, dadas en actos cotidianos como los ya señalados. Es posible deducir la búsqueda de nuevos espacios como una forma de contribución a la autoridad de las prácticas dominantes (Russo y Araújo, 2016). No por negar tal aseveración, valdría más posicionar las acciones de Anabela como estrategias individuales para dar continuidad a la trayectoria escolar pues en tal periodo procuraba sus esfuerzos para confrontar otra serie de restricciones. En sí, el aislamiento es producto de la imbricación de la desigualdad para las mujeres indígenas; pero funciona como una estrategia en donde el mayor riesgo a la trayectoria escolar y a la identidad étnica se da si se carece de un sentido.

Entre tanto, los relatos también sugieren algunas relaciones construidas durante el trayecto por la universidad, principalmente con docentes del Departamento de Letras y Lingüísticas pero además con algunas compañeras de la Licenciatura en Derecho. La primera de las relaciones se dio cuando se identificó a Anabela como estudiante de origen yaqui, quienes la buscaron le ofrecieron su participación en una colaboración, incluso como un oficio remunerado para ella, donde serviría como informante en lengua yaqui. En cuestión de información, los testimonios en relación a tales sucesos fueron breves; el papel, la participación o colaboración de docentes tampoco figura con representatividad como en los niveles escolares previos³³.

Ahora bien, la exclusión no era una acción particular de los espacios educativos pues se compartía en otros escenarios, claro ejemplo es el mercado laboral fuera de la universidad. Para aclarar el contexto, Anabela detectó una posible exclusión de mujeres yaquis en la Casa del Estudiante donde vivía por razón de embarazos de algunas compañeras; por ende, buscó trabajos remunerados por si necesitaba mudarse a otro lugar. De inicio, la situación sugiere una desigualdad propia de un orden de género donde las mujeres son las mayormente afectadas pues se les asume

³³ No se proporcionó mucha información de este suceso en las entrevistas realizadas para la elaboración del presente trabajo de investigación. Por tal razón, se hace uso complementario de lo expuesto en *Vida de Jeka Ania: Historia de una mujer yaqui* de Estrada, Carlón y Gutiérrez (2018)

como únicas o principales responsables de un embarazo. Los rastros de la interseccionalidad se dan posteriormente, justo cuando confrontó una restricción laboral: la discriminación.

Yaquis de Estados Unidos estaban buscando gente de este lado, más que nada maestros bilingües porque querían que incorporaran algo de lengua en el preescolar y en el kínder, y nadie quiso ir, entonces, “¿quieres ir?” Me dijeron. En ese momento yo la estaba pensando bastante, no tenía dinero, *em...* y habían salido varias de las muchachas embarazadas dentro de la casa del estudiante, dije “esto va a hacer un show, va a hacer una regañadera”, entonces vi el costo, el costo personal o social, entonces dije “creo que no me conviene estar por ahora en la casa del estudiante, tampoco hay dinero, no me van a querer ayudar por todo esta situación que se está viendo” y me fui por un semestre a Estados Unidos. (Anabela Carlón)

Fue durante el cuarto o quinto semestre cuando Anabela decidió pausar los estudios universitarios por un semestre para aprovechar una oferta laboral en Estados Unidos como docente de lengua yaqui de educación preescolar. Por un lado, es posible identificar una restricción cuando se irrumpe la continuidad de la trayectoria escolar por cuestiones económicas; de origen, como consecuencia dada de una desigualdad interseccional. Por otro, se muestra una estrategia colectiva de la Tribu Yaqui para la contribución de la formación universitaria y la formación étnica; así, la oportunidad ocurrió en medida a los capitales étnicos de la entrevistada, tales como sus conocimientos sobre la etnia y, más importante, su dominio de la lengua yaqui.

El ahorro monetario obtenido a partir del trabajo en Estados Unidos, así como otros ingresos, le permitieron dar continuidad a su trayectoria universitaria. Sin embargo, la discriminación en el mercado laboral persistió pese a los capitales obtenidos durante su paso por la universidad. En la mayoría de los casos se justificaba el rechazo a sus solicitudes de empleo por su nulo dominio del idioma inglés, incluso en trabajos ocasionales como vendedora de zapatos. En respuesta a tal situación, Anabela intentó cubrir tal requisito al punto de solicitar un intercambio a la Universidad de Arizona.

En ese entonces dije que quiero aprender inglés porque ya había empezado a buscar trabajo y no me querían dar pues [*en las empresas*] me pedían inglés todo el tiempo, aunque sea de vendedora de *huaraches* ahí me pidieron, pero eso era por discriminación. Entonces dije, quieren inglés, entonces vamos a darles inglés y por eso me fui a estudiar inglés dos años (Anabela Carlón).

En este sentido, se carece de datos para conocer con exactitud las contrataciones hechas a personas con dominio del inglés, aún menos se cuenta con tal información segmentada en grupos de oficios. Sin embargo, sí es posible identificar que la enseñanza del idioma inglés en educación básica fue obligatoria posterior al año 2009 (SEP, 2011); previo a esto, el aprendizaje del inglés

en la educación formal tan solo era posible en colegios particulares, o bien, costeadando clases privadas. De tal forma, la enseñanza del inglés era representativo de las clases sociales privilegiadas. En sí, el requisito funcionaba como un mecanismo de acceso, pero solo entraba en función para justificar un rechazo dado por otras razones, ya no tanto por su relevancia o funcionalidad.

En contextos urbanizados es posible parecer ante las fuerzas de prácticas dominantes, potenciadas por un habitus que privilegia lo occidental; para muestra, se identifican algunos movimientos migratorios de comunidades indígenas que pierden su identificación étnica. En lo opuesto, se destaca que algunas comunidades indígenas inscriben sus prácticas culturales aún con las presiones sociales. En este segundo grupo se encuentra la Nación Yaqui, se encuentra Anabela Carlón, sobre todo cuando se hizo de estrategias individuales como estudiar inglés en una universidad extranjera, ya no tanto para identificarse en un mundo occidental, sino para ingresar a él, desafiarlo y reñir ante mecanismos de ingresos, no de forma agresiva sino con su mera presencia, como una figura que incomoda pues no coincide con un orden ya establecido.

En conclusión, la trayectoria escolar se trazó con distinción en la universidad pues el peso de las restricciones ocasionó una pausa no deseada. En sí, se hicieron presentes distintas restricciones, algunas con mayor resonancia como las surgidas por cuestiones económicas. De las estrategias se resaltan las individuales, tal es la construcción de agencia personal y de resiliencia para resistir a presiones sociales; ahora bien, la fuerza identitaria de Anabela no se conformó en lo singular; como ya se ha expuesto anteriormente, forma parte de una estrategia colectiva de la Nación Yaqui. Por otra parte, las estrategias institucionales, así son las becas de movilidad o los proyectos de docentes con personas indígenas, se dieron en medida como un apoyo recíproco, ya no tanto como una estrategia bien formulada por parte de las instituciones, mucho menos como una innovación educativa para brindar apoyo a las comunidades indígenas.

Pasando al siguiente, de inicio la trayectoria universitaria de Daniela es distintiva por la diferencia generacional entre las participantes; así, impera mantenerse al margen de ciertas comparaciones porque se sugieren transformaciones no solo en las prácticas de las nuevas comunidades de estudiantes y de la Nación Yaqui, también de las constituidas por las IES. En todo caso, es necesario exponer una desigualdad latente, capaz de transformarse, de operacionalizarse en otros modos de acción y de innovarse en nuevos mecanismos simbólicos de discriminación. Por ello, las nociones de socialización de la desigualdad de Gonzalo Saraví (2009; 2016) resultan

interesantes para analizar el paso por la universidad de Daniela.

Iniciando, la noción de escuela al margen se sugiere como una experiencia producida durante la trayectoria escolar pero compuesta en su mayoría por prácticas que privilegian otros ámbitos no escolares, proscribiendo de protagonismo a las instituciones de educación formal para otorgárselo a otras, como la familia o el mercado laboral (Saraví, 2016). En su idoneidad, el concepto contribuye a comprender lo vivido por grupos de estudiantes provenientes de sectores menos privilegiados, donde la escuela se sortea con otras necesidades o compromisos sociales. Bajo tal entendido, las experiencias que Daniela vivió en la universidad se comprenden parcialmente desde tal categoría de análisis, principalmente por las circunstancias económicas que le exigían compartir una jornada escolar con una laboral.

El mercado laboral fue protagonista de la trayectoria universitaria de Daniela: durante los primeros dos años trabajó en el abarrote de su madre y el quinto semestre lo hizo como cajera en Casa Ley, una cadena de supermercados predominante en el norte de México³⁴. Las jornadas de ambos trabajos correspondían de viernes a domingo, los horarios variaban pero solían abarcar gran parte de actividad diaria, por ende, las actividades y tareas escolares tenía que realizarlas entre semana. El primer trabajo era una forma de retribuir el apoyo económico de su mamá y papá, el segundo trabajo fue una oportunidad de obtener ingresos complementarios, con la principal intención de pagar la renta, la comida y los pasajes para visitar Tórim.

Sin embargo, es necesario repensar si los vínculos laborales de Daniela le hicieron permanecer enteramente al margen de toda actividad escolar y si se privó de experiencias surgidas de la universidad. Es decir, si el trabajo repercutió en la integración de Daniela, si tuvo oportunidad de prácticas en común con el resto de la comunidad estudiantil, incluso, si el horario escolar predominaba en su cotidianidad. En todo momento, los relatos suponen una respuesta afirmativa, un sí, precisando en ejemplos: entabló relaciones de amistad con algunos y algunas de sus colegas, formó parte de un club de danza, la mayor parte del tiempo lo vivía en la universidad o en el departamento que rentaba pues se encontraba a dos cuadras del campus, su vida social la hacía en compañía de estudiantes de su carrera y universidad.

En la noche íbamos al cine [*sus colegas y ella*], salíamos a caminar a un parquecito que teníamos cerca o hacíamos reuniones en la casa, una *discada* con amigas, y ya

³⁴ Casa Ley, conocida popularmente como (la/el) Ley, es una cadena de supermercados del noroeste de México. Se distingue de otras empresas trasnacionales como Wal-Mart, pues los productos tienen un costo de mayor accesibilidad.

nosotras también nos reuníamos pero la mayoría y trabajábamos³⁵. (Daniela Cibrian)

De tal forma, valdría cuestionarse si la desigualdad social puede representarse con la escuela al margen pues el espacio escolar es, para estudiantes indígenas, de los pocos lugares en donde surgen relaciones y prácticas sociales pues son propensos a sufrir actos de discriminación excesivos en otros espacios (Rockwell, 2015). En todo caso, de las aseveraciones hechas por Saraví (2016), se rescata la noción de la universidad como un espacio construido por las experiencias de sus estudiantes, principalmente porque los relatos de Daniela sugieren prácticas potenciadas por las condiciones del campus donde estudió. La situación ya fue analizada por De Garay (2012), quien rectifica las diferencias concurridas en distintos campus de una misma institución de educación superior; el ejercicio de diferenciación de la UNISON parece asociarse.

Las prácticas de las y los estudiantes forman, se forman y conforman no solo (en) la diferenciación sino (en) la desigualdad; de tal forma, la desigualdad de los campus se interioriza de forma sutil en los sentidos de estudiar y en las formas de significar la universidad. Es previsible la normalización de la desigualdad y el reconocimiento de la otredad como algo fijo e inmutable. En el caso de Daniela sus los relatos lo sugieren así, pues manifiesta que existen realidades segmentadas según las condiciones de clase, donde los espacios están destinados a cierta población. Circunstancialmente, sus relatos no sugieren la vivencia de una subordinación acordada, clara o aceptable; entre tanto, los recuerdos tampoco pesan en el malestar, incluso algunos relatos los acompaña con risas o en defensa de lo que fue la institución donde estudió.

Yo siempre la UNISON, independientemente de sus huelgas, porque como sea las huelgas también nos *alivianaba*, bien a gusto porque nos íbamos a trabajar y a descansar, ahí hacíamos nuestras *pachangas*, en las huelgas³⁶³⁷... Eso nos beneficiaba, y a mis otros compañeros que no trabajaban, que no eran de la Tribu, pues esa semana bien a gusto porque no ocupaban dinero para irse [*a sus comunidades*]... Siempre los anduve motivando “hay que trabajar en la ley”, pero nunca quisieron trabajar en La Ley [*risas*]. Llegaban con otras tarjetas, que del Wal-Mart cuando estaba yo de cajera ahí [*en La Ley*], y me sacaban la tarjeta del Wal-Mart, “ay, me equivoqué” me decían para hacerme la *carrilla*³⁸ (Daniela Cibrian).

³⁵ La discada es un platillo, se elabora a partir de una mezcla de carnes. Es popular en la región norte de México.

³⁶ Alivianar: “hacer algo para ayudar a alguien, facilitarle las cosas para que se sienta bien” (Diccionario del español de México).

³⁷ Pachanga: “fiesta de mucho alboroto” (Diccionario del español de México).

³⁸ La carrilla es una palabra que alude o significa hacer bromas pesadas a una persona.

En la trayectoria de Daniela los posibles efectos de segregación ocasionados por la desigualdad se difuminan en cuanto se posibilitan formas de integración, inicialmente concebidas cuando comparte experiencias en común con una comunidad de estudiantes. Más aún, resulta interesante su percepción sobre las mujeres yaquis, aparentemente pareciera reconocerlas como un colectivo, en sus palabras, como *mujeres que no se dejan*. Debidamente, en todo momento de su trayectoria universitaria aparecen como redes de apoyo la figura del indígena pero especialmente de la mujer indígena y de la mujer yaqui: su compañera de casa, su mamá y su abuela. En tal resonancia, le es posible repensar una historia distinta en Hermosillo si hubiese estado acompañada de una amiga.

Todo indica que las mujeres yaquis no se dejan: no se dejan ante diversas restricciones que imperan en sus vidas, no se dejan solas las unas a las otras y tampoco dejan abandonada su identidad, ni a su comunidad, ni a sus integrantes. Lo anterior no sorprende cuando ya ha sido documentado pero en otros ámbitos, como se ha reiterado en repetidas ocasiones (Holden, 1982; García, 2020; Rivera, 2020, 2016). En todo caso, las aproximaciones a la trayectoria universitaria de Daniela, pero también de Laura y Anabela, permiten ubicar a las mujeres yaquis como figuras estratégicas en las trayectorias escolares de sus hijas, de sus amigas o de sus hermanas; ante todo, nombrar la sororidad étnica como una estrategia palpable para desafiar la desigualdad de los espacios escolares.

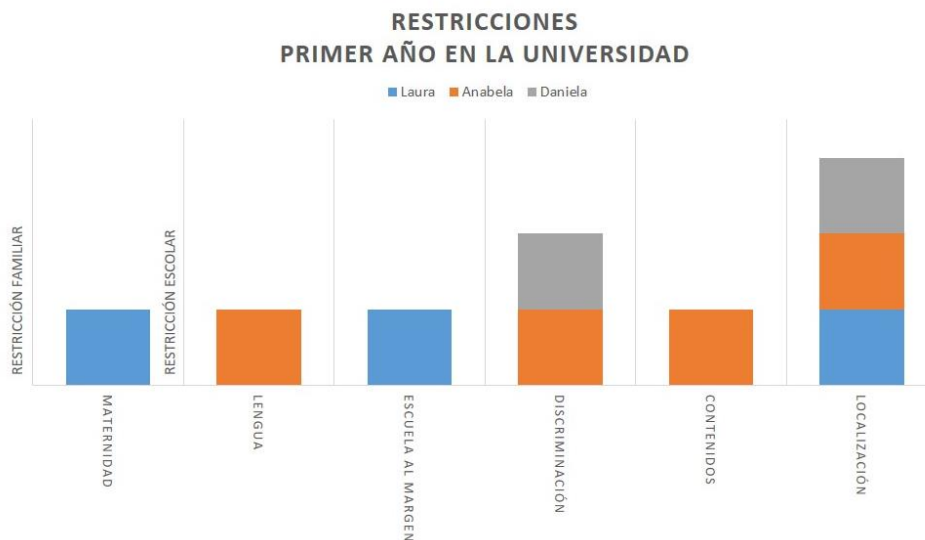
5.3 Ser mujer yaqui en la educación superior: aproximaciones

Las trayectorias universitarias se trazan con mayor distinción entre cada una de las participantes, si bien están atravesadas en restricciones y estrategias similares, las configuraciones se distinguen por la diversidad de espacios en donde cursaron sus estudios y por su amalgama de capitales. La universidad dista un momento crucial: el primer año universitario. Sin embargo, las experiencias del resto sirven para conocer el mayor alcance de las restricciones. A continuación se muestran las aproximaciones identificadas en ambos momentos, bajo el orden mencionado.

Durante el primer año en la universidad se confrontaron distintas restricciones (Figura 3): la localización destaca nuevamente por asunción en las tres participantes, en esta ocasión se asocia al desconocimiento de una urbe, se resalta en todas el temor de viajar *solas* e implica un gasto económico por la renta y/o pasajes; en los casos de Anabela y Daniela se vivió discriminación en espacios escolares, con la primera fue explícita cuando se susurraba o se le miraba por ser una figura desconocida, con la segunda fue casi imperceptible, fue una discriminación dada cuando se

aísla por no reconocer a nadie similar; continuando con Anabela, la restricción escolar se produjo en la disciplina de derecho, se consideraba lejana a los términos jurídicos del español y los contenidos le parecían desfasados en cuestión de la defensa del territorio yaqui; en cambio Laura, perdió su sentido inicial de estudiar pues la escuela perdió un papel interpelador al ofuscarse con la fuerza étnica y su primer embarazo incidió en el abandono de la carrera de derecho.

Figura 3
Restricciones del primer año en la universidad



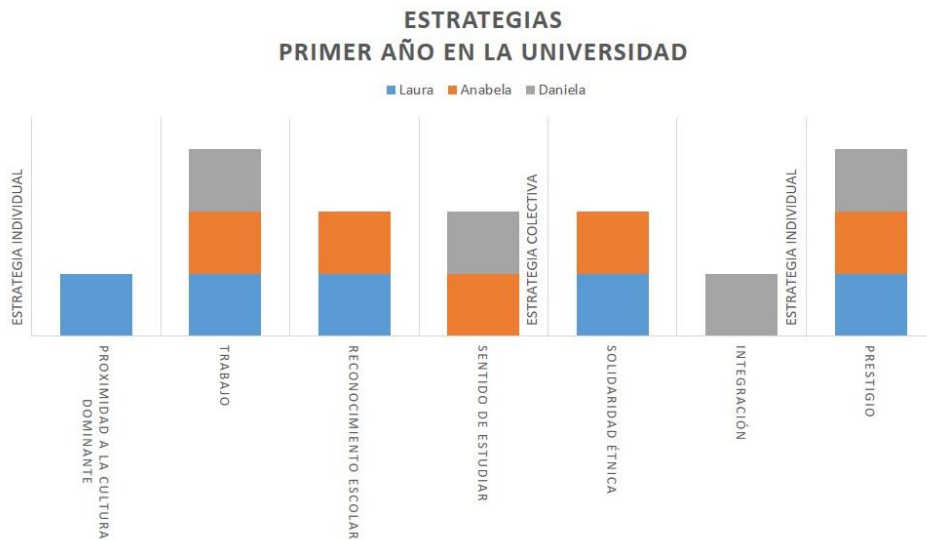
Fuente: Elaboración propia

Por la parte de las estrategias (Figura 4), en la escala individual resultan: el trabajo nuevamente por la totalidad de las participantes, sin embargo solo repercute en Laura pero como un espacio para integrarse a un colectivo de mujeres yaquis y para replantearse su futuro; el sentido de estudiar le motivó a Daniela pues deseaba romper con un molde en donde las mujeres se dedican a ciertas labores, igual con Anabela quien lo reconfiguró pues para ella estudiar significaba una forma de aportar a la etnia; el reconocimiento escolar se experimentó intrínsecamente, en Laura al experimentar orgullo por conocer el campus de la UNISON, en Anabela al sentirse admirada por concluir el primer semestre aun presentando problemas con su español.

Las estrategias colectivas se reflejaron en Laura y Anabela con la solidaridad étnica, para la primera por el apoyo recibida de sus hermanas quienes estaban contentas de verla estudiar y para la segunda por los logros conseguidos por las autoridades locales (becas y casa del estudiante; en Daniela al sentirse integrada en el nuevo campus de Navojoa, tener relaciones con estudiantes indígenas y afiliarse rápidamente a una compañera de la etnia mayo, quien rentaría una casa. La

única estrategia institucional en este periodo fue a favor de la UNISON, pues es la casa de estudios de nivel superior con mayor prestigio, lo que atrajo a las participantes a ingresar ahí.

Figura 4
Estrategias del primer año en la universidad

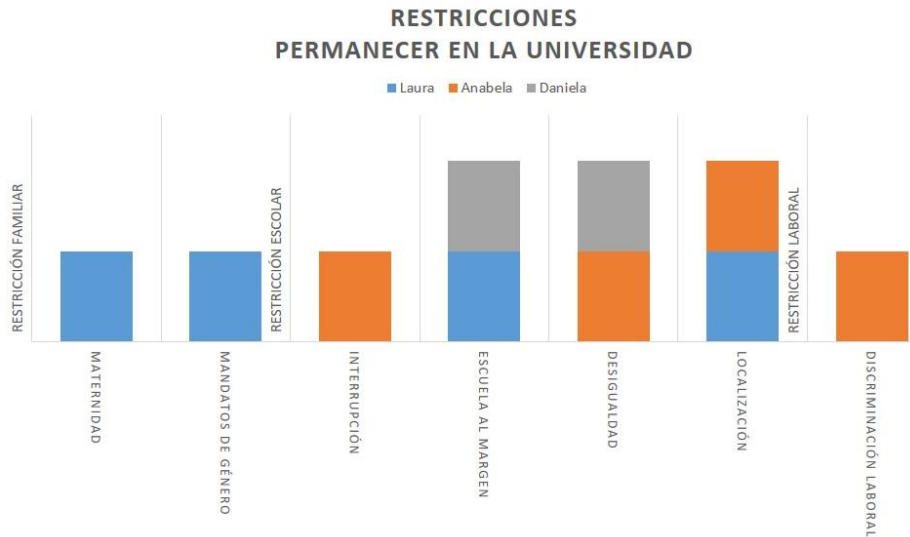


Fuente: Elaboración propia

La permanencia en la universidad trajo consigo el mayor alcance de las restricciones (Figura 5): en el ámbito laboral, su total trabajaba pero solo Anabela experimentó discriminación cuando se le rechazó por ser indígena; del ámbito familiar solo influyeron en la trayectoria de Laura, quien para continuar sus estudios tuvo que hacerse cargo de su familia y de confrontar una maternidad en solitario.

En las restricciones escolares fue donde se compartieron situaciones: Laura y Anabela continuaron encarando la localización de la institución, para la primera porque trabajaba lejos de la comunidad y los fines de semana tenía que regresar a la etnia solo para estudiar, para la segunda porque distintos factores relacionados al género y la clase resonaron para ver afectada su estadía en la casa del estudiante donde vivió los primeros semestres; la escuela al margen fue vivida por Laura al concentrar sus tiempos al trabajo, el cuidado del hogar y su maternidad, en el caso de Daniela al trabajar los semestres posteriores al primer año para pagar sus gastos de renta; la desigualdad continuó en Anabela cuando se le reconocía distinta aun cuando ella no se sentía así, en Daniela fue distinto pues ella sí se sentía distinta pues la diferenciaba el trabajar y estudiar en una universidad pública; por último, el escaso recurso económico afectó en su mayor alcance a Anabela pues durante el tercer o cuarto semestre tuvo que darse de baja.

Figura 5
Restricciones al permanecer en la universidad

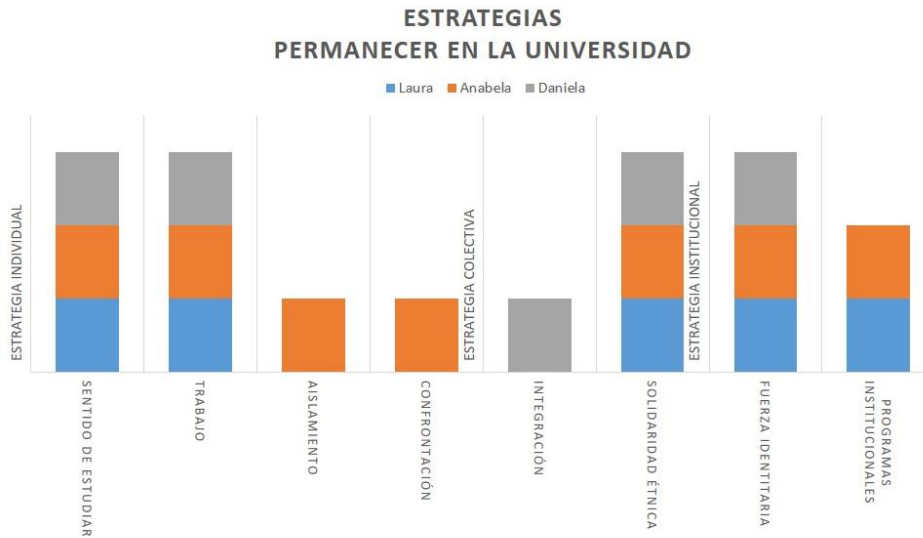


Fuente: Elaboración propia

Por último, en este nivel las estrategias comprenden los tres rubros que interesan (Figura 6). Las estrategias individuales fueron: para los tres casos el trabajo y el sentido de estudiar, el primero al entrar al mercado laboral desde distintas aristas para potenciar sus recursos y en los casos de Daniela y Anabela también para favorecer su integración a la etnia, en cambio el sentido de estudiar permaneció constante en los tres casos, Daniela no configuró al inicial, Anabela continuó con el sentido configurado y Laura ya lo atribuí su sentir a una forma de ver por su familia; por último, Anabela configuró dos estrategias propiciadas por una violencia simbólica, pues se aisló de su espacios pertenecientes a la disciplina que estudiaba y confrontó de manera sutil a colegas que la observaban como diferente.

En este periodo, las instituciones sí favorecieron estratégicamente a Laura y Anabela, a la primera pues se crearon programas para reinsertarla a la universidad sin alejarse de la comunidad, a la segunda para realizar una estancia académica en la Universidad de Arizona, con la finalidad de aprender inglés y estudiar algunos semestres de antropología jurídica.

Figura 6
Estrategias al permanecer en la universidad



Fuente: Elaboración propia

El último conjunto de estrategias pertenece a las colectivas. En Laura se llevó a cabo una integración a la comunidad con un grupo de mujeres yaquis, para ser una mujer representante y colaboradora en defensa de la Tribu. En los tres casos se fortaleció la fuerza identitaria, en los relatos se externa como figuras de la comunidad permanecieron de forma presencial o en el recuerdo para desafiar algunas restricciones durante la universidad. De la mano, en su totalidad recibieron apoyo de la comunidad a través de una solidaridad étnica: Laura cuando su hermano pero también las mujeres yaquis con quienes trabajaban le reconocían sus capitales, la apoyaban en distintas tareas y le motivaban a continuar sus estudios universitarios; en Anabela cuando se integró a trabajar en Arizona con niñas y niños yaquis, ahí tuvo la oportunidad de reproducir los capitales étnicos acumulados en El Yaqui; para Daniela el apoyo de mujeres indígenas fue fundamental pues la acompañaron para que no se sintiera sola en un mundo que desconocía.

El análisis de las trayectorias universitarias permite aproximarnos a una realidad construida a partir de los relatos de las mujeres yaquis. En este tramo se cruza con otras trayectorias, en ocasiones se recorren en un mismo sentido, pero en otras se dispersan y ocasionan que se viva en esferas desiguales en un mismo tiempo socio-histórico. Sin embargo, posterior al primer año las mujeres parecen tomar con mayor entereza las restricciones que suelen llegar a su máximo nivel de alcance, buscan formas de confronta, pero no desisten porque vencen su temor a la incertidumbre. En gran medida lo hacen cuando se identifican como mujeres yaquis, y su fuerza

identitaria les permite no ofuscarse ante distintas formas de violencia. Aún más, las mujeres yaquis configuran lo entendido como interseccionalidad, pues refleja que la imbricación de varias categorías no trae consigo el entendimiento de la subordinación, también estrategias como la sororidad intraétnica.

Capítulo 6. Consideraciones finales

“El poder tiene muchas formas, el poder no solamente es el visible, el que viene de arriba, es el que tiene un cargo. El poder puede venir desde abajo, puede ser oculto, puede ser un poder que se pacta, a veces es silencioso, podíamos pensar que solamente en los hombres... Pero la mujer también ha construido su poder de otras formas.”

- Lucía García, 2020.

En este último capítulo se abordan las consideraciones finales del proyecto de investigación. La estructura se compone de cuatro apartados. El primero es acerca del proceso que se realizó para llevar a cabo la investigación. En el segundo se expone de qué forma se cumplió con el objetivo de investigación, señalando algunos hallazgos. En el tercero se describen las limitaciones pero se permite recomendar de qué forma se pueden abordar para futuras investigaciones. En el cuarto apartado se realizan algunas recomendaciones a las IES.

6.1 Acerca del proceso

La construcción del problema fue posible a un arduo trabajo de documentación previa, principalmente para superar esquemas estereotipados sobre la relación entre mujeres indígenas y educación superior. De tal forma, se comprendió lo conflictivo que resulta la inserción de mujeres indígenas a la educación formal y a las IES. Además, se rescata que lo étnico les ha permitido confrontar distintas adversidades, les dota de un orgullo y las relaciones solidarias con su comunidad les facilitaron el recorrido de la trayectoria. Así, la problematización permitió la inmersión a un universo desconocido y trajo con ello la oportunidad de reconocer otras formas de poder.

Posterior al planteamiento del problema se marcó como objetivo de investigación el análisis de la configuración de las trayectorias universitarias de tres mujeres yaquis. El principal interés fue partir desde el reconocimiento al poder de los pueblos indígenas, por ello se planteó un marco teórico desde las nociones de Pierre Bourdieu (2001, 2002, 2013) para considerar a las comunidades indígenas como un campo emergente en donde se producen y reproducen capitales étnicos. Asimismo, se consideró el enfoque de la interseccionalidad para definir la subordinación específica de las mujeres indígenas en los distintos espacios por donde se atraviesa la trayectoria escolar. Al redefinir algunos conceptos para la elaboración del marco teórico, se construyeron tres conceptos: capital étnico, restricción y estrategia.

Ahora bien, se seleccionaron a tres mujeres yaquis egresadas de la educación superior que

tuvieran, durante el proceso de realización de la tesis, un papel representativo en la comunidad. El principal interés, se pensaba, era que podían dar rastro de la influencia de la universidad en sus vidas. Posterior a las entrevistas, se reestructuró la noción expresa en la oración anterior. Los liderazgos de las mujeres entrevistadas sirvieron para valorar que la fuerza de su identidad étnica se construyó desde la infancia y que repercutió en algunas decisiones durante la trayectoria escolar.

A todo esto, las entrevistas se realizaron a partir de un trabajo de campo, que significó un desafío por las condiciones de la COVID-19. La programación de las entrevistas sufrió cambios debido a las condiciones sanitarias y se canceló la intención de realizar una inmersión a la comunidad. Por lo mismo, se consideraron nuevas estrategias para realizar el trabajo de campo, como la obtención de información a partir de motores de búsqueda, identificar la participación política de las entrevistadas en los *webinars* donde algunas fueron ponentes y el uso de medidas sanitarias para la realización de entrevistas.

Posterior a un trabajo de campo, se obtuvo la información a partir de entrevistas a profundidad, se realizaron ciclos de codificación en el software para el análisis de datos MAXQDA (2020). La información se codificó en seis categorías: estrategias individuales, estrategias colectivas, estrategias institucionales, restricciones escolares, restricciones familiares y restricciones laborales. En resolución, se utilizó un estilo narrativo para presentar el análisis, pues se intentó abarcar la mayor parte de la información de las entrevistas, a la par de rescatar algunos sentimientos que externaron las participantes en sus relatos y respetando sus nociones sobre ser mujer yaqui.

6.2 Principales hallazgos

A lo largo de este trabajo se analizó cómo se configuraron las trayectorias escolares y universitarias de tres mujeres yaquis egresadas de educación superior. El principal interés fue localizar las restricciones habidas por su mera y persistente inserción a la educación formal; pero mayor valor se dio a identificar las estrategias construidas, en lo individual y lo colectivo, para confrontar tales retos. Para lograrlo, se consideraron los efectos de la universidad como un espacio escolar desigual, excluyente y fragmentado. Además, se representaron formas alternas de poder, es decir, estrategias configuradas por la adscripción a una etnia que a lo largo de su historia ha desafiado los estragos de un orden social occidental que, en el peor de los casos, les menosprecia y suprime.

Los relatos de las mujeres yaquis sobre el recorrido en sus trayectorias escolares permiten

identificar cómo sobrellevaron y significaron los distintos procesos vividos para ingresar y permanecer en la universidad. Sus testimonios dan muestra de la potencia, fuerza, persistencia que caracteriza a las mujeres yaquis; de cómo hicieron posible su anhelo de estudiar una carrera universitaria. La capacidad de configurar estrategias, desde un poder subalterno, para resquebrajar un orden social desigual, potenciado en las universidades, es ejemplo de cómo habitar las aulas en la interseccionalidad.

En este sentido, las trayectorias escolares de las mujeres yaquis fueron posibles por una serie de estrategias tanto colectivas como individuales. Algunas se configuraron en la imbricación del capital étnico con el capital cultural, como los *raites* que integrantes de la comunidad ofrecían a estudiantes yaquis, pues al ser estudiantes adquirirían un reconocimiento social. Lo más destacable del análisis es identificar que la mayoría de las estrategias se conformaron por la lógica del campo social indígena, la mera adscripción identitaria a la etnia yaqui proveyó de privilegios a las participantes. Es decir, estrategias étnicas.

Pero no acaba ahí, pues realizar un estudio con mujeres yaquis permitió ampliar el panorama de las estrategias étnicas de la comunidad y plantear una distinción en el raciocinio del capital étnico. Respecto al primer punto, se identificó que una parte importante de las estrategias colectivas fueron ofrecidas por mujeres yaquis, a especie de sororidad indígena. El segundo punto guarda relación el primero, pues refiere a la concepción de un capital étnico feminizado, que su forma institucionalizada puede representarse con la sola adscripción de ser mujer yaqui.

En síntesis, se rescata la participación de las mujeres yaquis como primordial en las trayectorias universitarias, sean de ellas mismas, de sus familiares o de otras y otros habitantes de la comunidad. De esta forma, las mujeres indígenas son estrategas cuando hacen uso de la solidaridad, pero más aún, de la sororidad étnica. Pero lo más importante, las aproximaciones muestran distintas formas de transformar la escuela, sea por periodos cortos o permanentes.

Además, los testimonios de las participantes permitieron identificar que la trayectoria universitaria representa el tramo más restrictivo de toda la trayectoria escolar. La idea de fragmentación social expuesta por Saraví (2016) queda corta con las experiencias de las mujeres yaquis, mínimo en el periodo que vivieron en el campus de Hermosillo de la UNISON. Todas, en algún momento, fueron la única presencia yaqui en la universidad, razón por la cual les dificultó imprimir sus lógicas comunitarias para apropiarse de la escuela como lo hicieron en otros tramos de la trayectoria escolar.

6.3 Limitaciones, ¿o puntos de partida?

En cuestiones teóricas, no se consideró la influencia de las IES en las trayectorias profesionales de las mujeres entrevistadas. En algunos de los relatos que no se mostraron en el análisis, expusieron que la universidad les brindó prestigio frente a la sociedad mestiza, también que pudieron alcanzar posiciones de alta jerarquía al interior de la comunidad por tener conocimientos de profesiones y que se apropiaron del conocimiento occidental ofertado en la escuela para el beneficio de la etnia. Pese a que este era el objetivo inicial de la tesis, no se realizó porque la presente investigación tuvo como prioridad final enfocarse en qué ofrecen las mujeres a la universidad y no viceversa.

Para futuras investigaciones, se recomienda hacer uso completo del modelo teórico expuesto en el capítulo dos de la presente investigación. Sin duda, analizar las trayectorias profesionales y cómo se ponen en juego los capitales adquiridos en la trayectoria universitaria en la reinscripción a las comunidades puede dar mucho conocimiento acerca de lo adquirido en la universidad. En este sentido, una propuesta teórica para conocer qué fabrica la escuela es la perspectiva de subjetivación de Dubet (2005).

Ahora bien, un punto prometido es el reto del autor de la presente investigación por ser varón y estudiar un tema donde se ve inmerso el género. La razón de poner el tema como limitante se debe a que son innegables los efectos que produce ser varón, así como ser mujer, frente al objeto de estudio. No significa que no se hayan obtenido datos de calidad, ni que sea imposible realizar investigaciones sobre mujeres siendo varón. Si bien se ofrecieron momentos íntimos en muchos de los relatos, se está seguro que siendo mujer las entrevistas hubiesen proporcionado datos diferentes.

En este punto es importante rescatar que la postura nunca fue impositiva, pues siempre se priorizó la opinión de las participantes sobre los referentes teóricos. Además, la investigación se presenta como un trabajo colaborativo, hecho con mujeres investigadoras (las profesoras que acompañaron la investigación con sus orientaciones) y las mujeres yaquis entrevistadas. Así también, se alejó de aquella concepción de “dar voz” a las participantes; en todo momento de la investigación se señaló que las mujeres yaquis ya tienen voz y la ejercen a volúmenes altos; incluso, ni siquiera logran ser silenciadas. Por lo mismo, se rescata partir de la idea, ¿qué ofrecen las mujeres yaquis a la universidad?

La última limitante a exponer es la recolección de datos. Es innegable la cantidad de

información localizada en las tres entrevistas que se realizaron a profundidad. Sin embargo, las condiciones sanitarias del COVID-19 influyeron en la cancelación de una inmersión a la comunidad para conocer las actividades de las participantes. Desafortunadamente solo se contó con una entrevista a profundidad en los tres casos, por lo que faltaron datos sobre las participantes como sus edades o con más importancia, sobre sus familiares o la filiación que tienen con la estructura organizativa de la Tribu Yaqui.

El no tener información sobre las participantes, contribuyó a que no se pudiera profundizar en las condiciones generacionales entre una y otra mujer. Por lo mismo, impera trabajar temas generacionales y, sobretudo, con jóvenes yaquis. Se cree que el uso de la interseccionalidad puede coadyuvar a los estudios sobre juventudes yaquis si se analiza la imbricación de esta categoría con el género, la etnicidad y la clase. De tal manera, es importante considerar estudios de relevancia pues los jóvenes indígenas existen y transforman las universidades, ¿cómo?, valdría la pena preguntárselo.

6.3 Recomendaciones a las IES

La principal recomendación a las IES es un acercamiento inicial al universo de estudio, de conocer en la mayor de las posibilidades al colectivo con quien se va a trabajar y de incursionar a otros tipos de conocimientos. Por otro lado, se invita a los posgrados sobre educación a atraer a estudiantes de disciplinas donde se rescatan contenidos sobre las etnias, tales como Historia, Antropología y Sociología; esto en pos de ampliar el panorama sobre educación superior, etnicidad y género.

Del párrafo anterior, surgen dos recomendaciones dirigidas a las universidades y los programas de posgrado: 1) integrar en sus planes y programas las distintas cosmovisiones de las comunidades indígenas de donde se instauran, o por lo menos, de textos sobre subalternidad, otredad, género y alteridades; 2) crear estrategias para que más estudiantes indígenas entren a sus carreras, pero sobre todo a los estudios de posgrado, pues ellas y ellos tienen un conocimiento próximo a lo que representa ser indígenas.

Sin dudar, esta tarea es una obligación de las IES, pues están adscritas a un reglamento donde se constituye como obligación la integración de las comunidades indígenas en todos los niveles y formas posibles. Además, la incursión de esta población permite una reflexión constante sobre conocimientos arcaicos e instaurados, permite transformar el conocimiento y las formas de hacer ciencia. En todo caso, la incursión de indígenas es una obligatoriedad, pero trae consigo

diversos beneficios para las universidades.

Ante todo, una fuerte recomendación es el uso del capital étnico como fuente para valorar el poder étnico, que la movilidad de la población indígena y de las mujeres indígenas no quede en los umbrales de un capital cultural reproducido por instancias occidentales, como la escuela. En este sentido, se aceptan recomendaciones para ampliar la transcendencia de un término nuevo, hasta el punto en que la desigualdad se prescinda de los espacios escolares al grado de no necesitar establecer conceptos que permitan valorar la diversidad.

Referencias

- Astete, C. (2017). Pierre Bourdieu: el poder en el campo de la educación y la pedagogía. *Horizonte de la ciencia*, 7(12), 223-239.
- Badillo, J. (2011). El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos. *Reencuentro*, 61, pp. 25-33.
- Barbieri, T. (1992). Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica. *Revista Interamericana de Sociología*, 6, 47-178.
- Bartolucci, J. (1994). Desigualdad social, educación superior y sociología en México. México: CESUE-UNAM/Porrúa.
- Boitano, A. (2017). La etnia y el género en relatos de mujeres profesionales e intelectuales mapuche: Tradición y emancipación. *Latin American Research Review*, 52(5), pp. 735–748. <http://doi.org/10.25222/larr.239>
- Bourdieu, P. (2001). Derecho, poder y clases sociales. España: Bialo.
- Bourdieu, P. (2002). Razones prácticas. Sobre una teoría de la acción. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). La dominación masculina. España: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2013). La nobleza del estado. Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2005). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (2005). Una invitación a la sociología reflexiva. Argentina: Siglo XXI.
- Brunner, J. (2010). Globalización de la educación superior: crítica de su figura ideológica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(1), 75-83.
- Buitimea, C., Estrada, Z., Grageda, A. y Silva (2016). Diccionario yaqui de bolsillo. México: Universidad de Sonora.
- Buitimea, C. (2016). In jiapsaka'u - Mi vida. En Dirección de Educación Indígena (2016). Itom suawa nooki – Nuestra palabra sabia. México: Dirección de Educación Indígena.
- Buquet, A., Cooper, J. Mingo, A. y Moreno, H. (2013). Intrusas en la universidad. México: Universidad Autónoma de México.
- Buquet, A., López, H. y Moreno, H. (2020). Relevancia de los estudios de género en las universidades. *Perfiles Educativos*, 13 (167). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59037>
- Buquet, A., Mingo, A. y Moreno, H. (2018). Imaginario occidental y expulsión de las mujeres de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 47 (185), pp. 83-108.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. Cinta de Moebio. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (23).
- Carlón, A., Luna, M., Moctezuma, J. & Aguilar, A. (2021). *La defensa del territorio yaqui*. Defensa de los Territorios y del Patrimonio Biocultural, Loma de Bácum, Sonora, México.
- Castro, T. (2016). Breve diagnóstico de la Unidad Regional Sonora de Culturas Populares. México: Secretaría de Educación, Dirección General de Culturas Populares, Unidad Regional Sonora.
- Colorado, A. (2010). El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias. X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Comisión Estatal para el Desarrollo de los Pueblos y Comunidades Indígenas (2017). Programas de Becas Indígenas. Hermosillo, México: Gobierno del Estado de Sonora.
- Crenshaw, K. (1994). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence

- against women of color. En: Albertson, F. & Mykitiuk, R. (eds., 1994) *The public nature of private violence*. Routledge. Nueva York: 93 – 118
- Crenshaw, K. (2012). *From private violence to Mass incarceration: thinking intersectionality about women, race, and social control*. Estados Unidos: Universidad de California en Los Ángeles.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. México: UPN.
- Dávila, O., Ghiardo, F. & Medrano, S. (2008). *Los desheredados: trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Chile: Ediciones CIDPA.
- De Garay, A., Miller, D. & Montoya, I. (2016). Una misma institución, estudiantes diferentes. *Sociológica*, 88, 95-140.
- De Garay, A. (2012). *Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes universitarios mexicano*. México: UDUAL.
- De Sousa Santos, B. (2021). *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva social*. Argentina: CLACSO.
- Didou, S. (2014). Educación superior, afianzamiento de la identidad indígena y compromisos étnicos en México. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3, 17-49. <https://doi.org/10.31644/ed.3.2014.a01>
- Didou, S. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la Educación Superior*, 47 (187), 94-109. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.187.420>
- Dirección de Educación Indígena (2016). *Itom suawa nooki – Nuestra palabra sabia*. México: Dirección de Educación Indígena.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 1, 1-78.
- Durand, J. (2011). Ethnic Capital and Relay Migration: New and Old Migratory Patterns in Latin America. *Migraciones Internacionales*, 6(1), 61-96.
- Estrada, Z., Carlón, A. y Gutiérrez, R. (2019). *Jeka Aniata jiapsi: Jiak jamutta etejoi*. Hermosillo, México: Universidad de Sonora.
- García, A. (2001). Introducción. En Bourdieu, P. (2001). *Derecho, poder y clases sociales*. España: Bialao.
- García, E. (2020). Historia y memoria en torno a liderazgos indígenas: narrativas de las mujeres yaquis. *Región y sociedad*, 32 (1327).
- García, E. (22 de septiembre del 2020). *El liderazgo indígena a través de la historia y memoria yaqui*. Hermosillo: Identidad, memoria y gestión de la ciudad, Hermosillo, Sonora, México.
- García, E. y Trejo, Z. (2016). Entre el poder y la autoridad: Mateo Marquín capitán general de yaquis y mayos de 1843 a 1857. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 39 (153), pp. 227-259. <https://doi.org/10.24901/rehs.v39i153.377>
- Golubov, N. (2017). Interseccionalidad. En *Conceptos clave en los estudios de género*, Vol. I. coordinado por Hortensia Moreno y Eva Alcántara. México: Centro de Investigaciones y Estudios de Género de la UNAM, pp. 197-213.
- Guber, R. (1991). La entrevista antropológica: preguntas para abrir los sentidos. En Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del trabajo de campo*. España: Paidós.
- Gurría, A. (2019). Presentación de los estudios de la OCDE “El Futuro de la Educación Superior en México: Promoviendo Calidad y Equidad” y “La Educación Superior en México: Resultados y Relevancia para el Mercado Laboral”. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. <http://www.oecd.org/about/secretary-general/estudios-de-la->

- [ocde-sobre-educacion-superior-en-mexico-january-2019-sp.htm](#)
- Gutiérrez, N. (2012). Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano. México: UNAM.
- Hernández, D. (2011). Formas de la alteridad: un reto epistemológico y político. *Andamios*, 8 (16), pp. 11-31.
- Hernández, L. (2020). Violencia contra las mujeres indígenas en defensa de la tierra y el territorio en México, Tórim, Sonora, México.
- Herrera D., M. (2018). La otredad tiene rostro de mujer. *Cuadernos de Teología*, 10 (2), pp. 224-249.
- Holden, K. (1982) *Mujeres yaquis. Cuatro biografías contemporáneas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (2018). Programa Nacional de los Pueblos Indígenas. México: INPI. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/423227/Programa-Nacional-de-los-Pueblos-Indigenas-2018-2024.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2005). II Censo de Población y Vivienda 2005. México: INEGI. <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2005/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2015). Encuesta Intercensal 2015. México: INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- Jiménez, E. (2013). Género, etnia y globalización: Identificación y análisis de tres estrategias que realizan las mujeres yaquis dentro de sus hogares para ganar autonomía. *Frontera Norte*, 25 (49), 131-156.
- Lagarde, M. (1991). Mujeres, feminismo y democracia en América Latina. En *Sistematización de Programas de Educación Popular entre Mujeres en América Latina (1991)*. Las Mujeres Creando Nuevos Saberes. Ecuador: NAMUR.
- Lamas, M. (2016), Género. En: Moreno, H. y Alcántara, E. (Coord., 2016), *Conceptos clave en los estudios de género*. México: PUEG-UNAM
- Lerma, E. (2007). Venado de dos cabezas: políticas del lenguaje en las comunidades yaquis. El caso de las relaciones de poder en torno al Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.67.119:8080/xmlui/handle/123456789/96110>
- Lerma, E. (2015). *El nido Heredado. Estudio Etnográfico sobre cosmovisión, espacio y ciclo ritual de la Tribu Yaqui*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Leyva, A. (2015). Los aportes del estudio etnográfico de Alfonso Fabila a la defensa histórica del territorio y autonomía de la tribu yaqui. *Diario de campo*, 2(8), 32-40. http://cmdpdh.org/wp-content/uploads/2016/03/diario_de_campo_8.pdf
- Machado, M. (2019). *Trajetórias universitárias e profissionais de egressos de um curso de pedagogia com ênfase em educação popular* [Tesis de doctorado: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul]. Biblioteca digital de tesis y disertaciones. <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8742>
- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). Capítulo 5: Historia de vida y métodos biográficos. En Vasilachis, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Mateos, L., Dietz, G. y Mendoza, G. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 809-835.
- Masson y Castro (2011). *Sexo/género, clase, raza: feminismo descolonial frente a la globalización*.

- Reflexiones inspiradas a partir de la lucha de las mujeres indígenas en Chiapas. *Andamios*, 8(17), 145-177.
- Matías, R. (2019). Paulo Freire: aprender a educar con los povos indígenas. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/189877/>
- Mato, D. (2015). Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias. Argentina: EDUNTREF.
- Matonti, F. (2004). El capital militante. Intento de definición. En Gutiérrez, A. (2007). Dominación y movilizaciones. Estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar. Córdoba: Ferreyra Editor.
- MAXQDA 2020 (2019). VERBI Software, [computer software]. Berlin, Germany: VERBI Software.
- Merriam, S., y Tisdell, E. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. United States of America: Jossey Bass.
- Mesri, P. y Carlón, A. (2019) La organización político-social de la tribu yoeme (yaqui). México: Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación.
- Moctezuma, J. (2001). De pascolas y venados. Adaptación, cambio y persistencia de las lenguas yaqui y mayo frente al español. México: Siglo XXI.
- Moctezuma, J. (2015). Lengua y cultura como factores de resistencia e identidad étnica yaquis. *Diario de campo*, 2(8), 24-31. http://cmdpdh.org/wp-content/uploads/2016/03/diario_de_campo_8.pdf
- Moctezuma, J. (2019). Prólogo en Hashemi-Dilmaghani, A. & Carlón, M. (2019). La organización político-social de la tribu yoeme. México: Fondo de Cultura Económica.
- Novaro, G., Padawer, A. y Hecht, A. (coords., 2015). Educación, pueblos indígenas y migrantes: reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España. Argentina: Biblos, 2015.
- Núñez, G. (2013). Seeve,/frescos: sexualidad, género y etnicidad en los significados de las relaciones sexuales entre varones en comunidades yoeme (yaquis) de Sonora, México. *Revista de Estudios de Antropología Sexual*, 1(4), 96-120.
- Olivera, I. (2017). Nuevos escenarios, nuevas propuestas, otras actrices: licenciadas indígenas y la Universidad Veracruzana Intercultural. *Anthropologica*, 39, 75-98. <http://dx.doi.org/10.18800/anthropologica.201702.004>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018). Los Pueblos Indígenas y la UNESCO. <http://www.unesco.org/new/es/indigenous-peoples/>
- Padilla, R. (2018). Los partes fragmentados narrativas de la guerra y la deportación yaquis. México: Secretaría de Cultura e Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Padilla, R. (1995). Yucatán, fin del sueño yaqui. El tráfico de los yaquis y el otro triunvirato. México: Gobierno del Estado de Sonora.
- Padilla, R. y Trejo, Z. (2009). Los ocho pueblos como concepto. En Padilla, R. (coord., 2009). Conflicto y armonía. Etnias y poder civil, militar y religioso en Sonora. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Piola, M. (2008). Alteridad y cultura: “ninguna mujer nace puta”. *Kairos*. 2 (21) pp. 0-18.
- Poupeau, F. 2007. Dominación y movilizaciones: estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar. En Gutiérrez, A. (2007). Dominación y movilizaciones. Estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar. Ferreyra Editor.
- Rinessi, E. (2020). Universidad y Democracia. Buenos Aires: CLACSO.
- Rivera, A. (2017). Acceso al agua y los alimentos: estrategia de adaptación de mujeres yaquis: caso pueblos yaquis, Sonora [Tesis de maestría, Universidad de Sonora]. Repositorio

- Nacional. <https://www.repositorionacionalcti.mx/autor/aracely+riviera+cohen>
- Roa, I. (2007). Los Efectos del Arte de Gobernar: Las Trayectorias Educativas y Laborales de los Primeros Egresados de la UIEP [Tesis de maestría, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. Repositorio Institucional de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/bitstream/handle/20.500.12371/4767/807319T.pdf?sequence=1>
- Rodríguez, J. Millanes, B. y Durand, J. (2019). Universidad y maternidad. *Universidades*, 72, 41-52. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2019.79.64>
- Rockwell, E. (2015). Prólogo: conversaciones en torno a la educación con pueblos indígenas y migrantes. En Novaro, G., Padawer, A. & Hecht, A. (coords., 2015). Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España. Argentina: Biblos.
- Russo, K. y Araújo, E. (2020). Trajetórias Indígenas na Universidade: O Direito ao Ensino Superior no Rio de Janeiro. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(72), 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4708>
- Santamaría, A. (2020). Liderazgos “colectivos” desde la palabra dulce: Escuela de Mujeres Amazónicas. En Santamaría, A., Ochoa, P., Serrano, Y. & Acosta, M. (2020). Narrativas y experiencias interculturales: pedagogías y metodologías alternativas. Colombia: Editorial Universidad del Rosario.
- Santamaria, A. (2016). Etnicidad, género y educación superior. Trayectorias de dos mujeres arhuacas en Colombia. *Convergencia*, 70, 177-198.
- Saraví, G. (2016). Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad. México: FLACSO México.
- Saraví, G. (2009). Transiciones vulnerables: juventud, desigualdad y exclusión en México. México: Publicaciones de la Casa Chata.
- Secretaría de Educación y Cultura (2017). *Jiak noki ji'ojtei yoojio*. Norma de escritura de la lengua *jiak noki* (yaqui). México: Secretaría de Cultura.
- Secretaría de Educación Pública (2004). Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe. México: SEP.
- Serret, E. (2011). Hacia una redefinición de las identidades de género. *Generos*, Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género, pp. 71-97.
- Silveira y Nardi (2014). Interseccionalidade gênero, raça e etnia e a lei Maria da Penha. *Psicologia & Sociedade*, 26, 14-24.
- Stavenhagen, R. (2013). La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el Siglo XX. En Tapia, B (2013). Educación e Interculturalidad: política y políticas. México: CRIM-UNAM.
- Tovar, D. y Tena, O. (2017). Alianzas entre mujeres nahuas: una alternativa para trastocar el patriarcado. *Tabula Rasa*, 26, 311-329. <https://doi.org/10.25058/20112742.199>
- Velasco, T. (2015). Autonomía y territorialidad en los yaquis de Sonora, México. *Diario de campo*, 2(8), 32-40. http://cmdpdh.org/wp-content/uploads/2016/03/diario_de_campo_8.pdf
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, 52, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Vommaro, P. (2015). Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario, Buenos Aires.
- Walther, M. (2014). Repatriation to France and Germany: A Comparative Study Based on Bourdieu's Theory of Practice. Reino Unido: Springer.

Anexo 1. Fotografías de la colonia de La Matanza en Hermosillo, Sonora.



Fuente: tomadas Antonio Cervantes.

Anexo 2. Fotografía de la sierra de El Yaqui



Fuente: tomada por Antonio Cervantes

Anexo 3. Mapa del Territorio Tradicional Yaqui al sur de Sonora. Al norte los pueblos yaquis de Estados Unidos



Fuente: Enriqueta Lerma (2011, p. 22)

Anexo 4. Fotografía de Jamut Boo'o en Vícam, Sonora



Fuente: tomada por Antonio Cervantes.

Anexo 5. Fotografía de las fachadas del CBTA



Fuente: tomada por Antonio Cervantes.