



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

DOCTORADO EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL

**MUJERES INDÍGENAS RARÁMURI EN LA CIUDAD DE
CHIHUAHUA: SU CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO Y ETNICIDAD
COMO UNIVERSITARIAS**

TESIS DOCTORAL

Norma Luz González Rodríguez

Directora: Dra. Maribel Ponferrada Arteaga

Tutora: Dra. Silvia Carrasco Pons

Departamento de Antropología Social y Cultural

Facultad de Filosofía y Letras

Universitat Autònoma de Barcelona



2016

Esta Tesis se realizó con apoyo del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes a través del Programa de Becas para Estudios en el extranjero, en sus emisiones 2011, 2012 y 2013.

“Como feminista, el otro es alguien que me interesa porque es yo y es nosotras” (Gargallo, 2014: 10).

Luna, a ti que todo te sonrío busca mi vida en aquel papel,
que en la noche oscura escrita con tu luz fue.
A ti luna, dedico mi pasión por tu luz y sabiduría.

Aquel que la noche deja y busca el amanecer,
papel con llanto y emoción del pasado aquel.
En la vida llena de negras ilusiones, alegras mi vida,
para deleitarte cada noche hasta que seas complacida.
Espero no sea mucho... cada espera es una oración.
Luna, que mi vida hoy espera amor y furia.

Maribel Bustillos (rarámuri universitaria)

Mechá, émi nápi nabí achelíwa yáa né alewála mí oselíchi,
rokó we chonáralachi émi rajelíla jite osirúami níle.
Mujé mechá, ne mi nálawa nejé ... émi rajelila remámi nerá.

Miná nápi rewé rokóali alí yasimi rawewásiali,
oselí nalálachi alí kaníli chabéi simírala nerá.
Rawéwalachi bochíwaka ochókami natali, we nimi kaníli
enarami,
regá sinibí rokó we kanilitima má sí we ra'isariga ripiwiga.
Ne a ma'é ke weka ju, ibíli buwelí ju reka amachiala.
Mechá nápi ne rawéwali jipe buwé kalelíami alí aparúliami.

Traducción de Miguel Parra (rarámuri universitario)

Dedicada

A Ian, mi muy amado hijo

Y a las mujeres indígenas que me permitieron conocer sus luchas y sueños

Agradecimientos

Gracias al binomio FONCA-CONACYT, por brindarme una beca para estudiar en el extranjero confiando en todas mis capacidades.

A la Dra. Maribel Ponferrada, por guiarme en esta ardua aventura de escribir una tesis, e invitarme continuamente a no rendirme ante las exigencias que debían ser propias, mostrándome una enseñanza sin jerarquías y ayudándome a descubrir mis posicionamientos, siendo siempre un estupendo ejemplo a seguir.

A la Dra. Silvia Carrasco Pons, mi tutora, por contribuir desde el principio a mi llegada a la UAB, por ser atenta y considerada conmigo en todo momento e involucrarme en el proyecto de emigra; y porque más allá de sus múltiples ocupaciones siempre me brindó certeza a través de sus oportunos consejos.

Al Dr. Aurelio Díaz por guiarme y escucharme en mis temerosos y primeros días en la UAB.

A la Dra. Montserrat Ventura, por responder a todas mis dudas y gestionar todos los asuntos que le solicité para facilitar mi paso por la UAB.

A la Dra. Miranda Jessica Lubbers por entender y atender rápidamente mi situación personal y tratarme con calidez, es algo que reconforta en la distancia.

A María del Carmen por su amabilidad, simpatía y disposición para ayudarme.

Gracias al Doctor Sariego que en paz descansa, que desde Chihuahua, México, en más de una ocasión me apoyó en este proyecto de tesis brindándome sus conocimientos y consejos.

A la Dra. Jahel López Guerrero, una férrea y admirable feminista, la primera a la que conocí en México y aquella que jamás titubeo o escatimo tiempo para orientarme.

A Oralia, Victoria, Erika, Martha Lazos, Norma Lazos, Martha Mancinas, Cindy, Aby, Yamel, María Martina, Maribel, Adilene, Sira, Monserrat, Martha Laura y muchas mujeres más por aceptar ser las protagonistas de mi investigación, abrir sus corazones y sus mentes, permitiéndome conocerlas y considerarlas mis amigas.

Gracias a la Universidad Autónoma de Chihuahua, particularmente a las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias Agrotecnológicas, y Enfermería y Nutriología, por todo el apoyo, la apertura y transparencias. Ojalá esta experiencia contribuya a acrecentar los aprendizajes que merecemos y necesitamos para ser mejores, como siempre hemos trabajado para ello.

Gracias a Salatiel, mi esposo, por creer desde el principio en mi sueño académico y ser el único que me llevó a festejar el otorgamiento de mi beca, cuando confundida titubeaba acerca de la gran oportunidad que tuve al estudiar en el extranjero un doctorado.

A Ian, mi pequeño hijo, porque desde que nació me ha enseñado la importancia de la persistencia, la voluntad y el logro, siempre acompañados de una sonrisa.

A mi familia consanguínea y política por ayudarme de muchas formas a terminar esta tesis, especialmente a mi madre Enedina por su eterna insistencia en que debía terminar mi tesis “por mi bien” y a Juana, mi hermana; ambas nos brindaron a mi esposo, a mi bebé y a mí, asilo, confort y alimentación en varias ocasiones para conseguir que la presión de los estudios fuera más llevadera. Gracias también a mi suegro Saúl por sus palabras de aliento en todo momento, y su visión subyacente de que los estudios traen bienestar de muchas formas; al igual que mi suegra Yolanda, y mis cuñados Marcela y Saúl: al cuidar y amar a Ian, mi hijo, propiciaron que yo pudiera trabajar en mi tesis con tranquilidad varias horas.

A Gabriela Olivas por visitarme y exigirme que acabara mi tesis para evitar verme llorar luego de arrepentimiento.

A Neyva del Mar, por ser la amiga y psicóloga que me ayudó a salir de mis pequeños infiernos y ahorrarme valioso tiempo.

A Sámara Martínez, Adriana Zermeño, Ismir, Ulises, Ana, Jennifer Delgado, Ricardo Hernández y Debanhi Sáenz que me ayudaron con algunas transcripciones y se interesaron en mi proyecto siendo alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

A José Antonio Torres Reyes por hacerme llegar copias bibliográficas del CIESA Noreste en México.

Gracias a Severín Durín directora del CIESA Noreste por recibirme y guiarme una tarde calurosa y regia.

A la CDI, a Alfredo por brindarme sus explicaciones y gestionar recursos bibliográficos.

Gracias a Raúl Herrera, Guillermo Vázquez, Lupita Quezada, Luis Octavio Hajar, Huguito, Aáron Milburn, a Graciela Nevárez, Lucila, y a todas aquellas personas que me ayudaron a conseguir datos e información en el trabajo de campo.

A Ramón Gerónimo Olvera por regalarme su hermoso libro que contribuyó a mi bibliografía.

A Lola, Charo Gregorio; a Don Pepe, Laura y Eva Martín por su hospitalidad en Barcelona, sé que no es fácil lidiar con una huésped que se encierra largas horas a escribir.

Gracias a Erbey Mendoza por asignarme mi primer clase de Estudios de Género, y discutir conmigo varias veces el tema, compartir textos y brindarme buenos consejos: en más de una ocasión volví a mi andar tranquilo en función de ello.

Carlos Santillán, gracias por calmar alguna vez mis ataques de dudas, unas cuantas palabras pueden ser bálsamo para los días difíciles, y definir una vida.

Gracias Reyna Mendoza por tu amistad y por acompañarme por Barcelona junto a Rosy Lázaro a quien también le debo algunas verdades y rupturas de esquemas. Gracias Rosa por enseñarme a construir y a deconstruir conceptos, aunque yo no lo supiera al principio.

Gracias al Cielo.

AVISO A LA LECTURA

Los nombres reales de mis informantes han sido sustituidos por seudónimos con el fin de preservar sus identidades.

Al nombrar a “las mujeres rarámuri universitarias” me refiero a experiencias y casos específicos de mujeres que me ayudaron a cumplir los objetivos de mi investigación, pero no me refiero a la totalidad de las mujeres rarámuri matriculadas en el espacio universitario. De esta forma, no pretendo, de ninguna manera, establecer generalizaciones acerca de su construcción identitaria.

Resumen

Esta tesis se basa en una etnografía realizada en torno a la Universidad Autónoma de Chihuahua, en la ciudad de Chihuahua, México. Aborda la forma en que las mujeres indígenas rarámuri construyen y reconstruyen sus identidades étnicas y de género, a través de su experiencia como universitarias. La investigación se diseñó en México; y entre los años 2012 y 2014 realicé estancias de investigación anuales con el Grupo Emigra en la Universidad Autónoma de Barcelona, dentro del Programa de Doctorado en Antropología Social y Cultural. Las fases de trabajo de campo, análisis y redacción de los resultados se llevaron a cabo entre el segundo semestre de 2012 y el mes de febrero de 2016.

Las experiencias de las mujeres rarámuri, como universitarias, se desarrollan en un contexto en el que diversos programas de atención institucionales se entretujan con la universidad para dictar discursos identitarios hacia el estudiantado indígena, que accede a la universidad construida como un espacio dominado por la población blanca y mestiza mexicana. Al interior del espacio universitario se suelen reproducir sobre las mujeres rarámuri imágenes prototípicas femeninas folclóricas, que las llevan a la sobrerrepresentación y favorecen la creación de fronteras étnicas, afectando así la socialización de estas alumnas al interior de la universidad. De esta forma, la universidad es entendida como un espacio homogeneizador, donde estas mujeres son segregadas y silenciadas, más aún, si las expectativas del profesorado son bajas; sin embargo, si estas expectativas son altas y/o las mujeres rarámuri resisten esta opresión, como lo hace la mayoría de ellas, logran reproducir, a través de su capital cultural, redes de ayuda y compromiso que las llevan a acomodarse en este espacio académico.

Además de la acomodación y resistencia, existen otras formas de agencia que estas mujeres rarámuri llevan a cabo, como son distintos grados de asimilación o cruces de fronteras étnicas, en función de su capital cultural y de su subjetividad.

Las experiencias de estas mujeres rarámuri universitarias nos permiten entender sus subjetividades como parte de un proceso continuo, creativo y dinámico, como es la identidad, que se vuelve propia cuando las personas logran entenderse reflexivamente. Al abordar su identidad étnica, las mujeres rarámuri describen su experiencia universitaria como la posibilidad de acceder a los significados dominantes, manteniendo al mismo tiempo su capital cultural y negociando su identidad en distintos espacios sociales, como un proyecto de ascendencia social que les permita reivindicar una identidad de género al interior de sus comunidades de origen, fuertemente marcadas por el patriarcado heredado por las relaciones coloniales.

Este mismo patriarcado se reproduce al interior de la universidad, y a través de las políticas identitarias de los programas de atención, que tratan la maternidad de las mujeres rarámuri como indeseable, pues se les concibe como las únicas responsables de la crianza, y se considera que su capital cultural y social es insuficiente para congeniar esta crianza con sus estudios universitarios. Resistiendo a estas políticas y discursos dominantes, algunas de estas mujeres se convierten en madres, al ser este un rol altamente valorado por su cultura, y un espacio de reconocimiento: oposicional a las estructuras coercitivas de la universidad.

Esta investigación se basa en el feminismo poscolonial porque considero que es el enfoque más idóneo para estudiar las prácticas discursivas cruzadas por variables de clase, raza y género; así como por contextos históricos y locales específicos, desde los que creo se debe llevar a cabo la descolonización de los conocimientos y de las subjetividades.

Summary

This thesis is based on an ethnographic survey in the Universidad Autónoma de Chihuahua in the city of Chihuahua, Mexico. It addresses the way that rarámuri women construct and re-construct their ethnical and gender identities, through their experience as university students. The research was designed in Mexico. From 2012 through 2014 I had yearly research stays with the Grupo Emigra in the Universidad Autónoma de Barcelona, within the Ph. D. in Social and Cultural Anthropology program. The stages of field work, analysis and report of results were carried out from the second half of 2012 through February 2016.

The experiences of rarámuri women as university students occur in a context where different institutional support programs are intertwined with the university to provide a discourse of identity for indigenous students who enter a university constructed as a space dominated by Mexico's white and mestizo population. Inside the university space it is common to find reproductions of prototypical folkloric images about rarámuri women, which lead to overrepresentation and the creation of ethnical frontiers, affecting the socialization process of these students in university. Thus the university is understood as a homogenizing space where these women are segregated and silenced, even more if the faculty's expectations are low; however, if teachers' expectations are high and/or rarámuri women resist this oppression, as most of them do, they manage to reproduce, through their cultural capital, networks of collaboration and commitment that allow them to accommodate into this academic space.

In addition to accommodation and resistance, there are other modes of agency carried out by these rarámuri women, such as different degrees of assimilating or the crossing of ethnical frontiers, depending on their cultural capital and their subjectivity.

The experiences of these rarámuri women in the university allow us to understand their subjectivities as part of a continuous, creative and dynamic process, such as identity, which is embraced once individuals understand themselves reflectively. In addressing their ethnical identity, rarámuri women describe their experience in university as the possibility of accessing the dominant discourses, at the same time they keep their cultural capital and negotiate their identity in different social spaces, as a social ascent project that allows them to vindicate gender identity in the heart of their home communities where there is a marked patriarchy inherited from the colonial relations.

This same patriarchy is reproduced inside the university and through support programs identity policies, that discuss the maternity of rarámuri women as undesirable, since women are considered sole responsible for raising children, and they consider their cultural and social capital is not sufficient to fit this child rearing with university studies. Resisting these dominant policies and discourses, some women become mothers, since in their culture this is a highly valued role, and a space for recognition – opposite to the coercive structures in the university.

This research is based on postcolonial feminism because I consider it the most appropriate approach for the study of the discursive practices crossed by class, race and gender variables; as well as by specific historical and local contexts, which I consider should be the starting point for the decolonization of knowledge and subjectivities.

INDÍCE

INTRODUCCIÓN.....	21
Planteamiento del problema	21
Estructura de la Tesis.....	25
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO	29
1.1. Mujer, mujeres, feminismos y género	29
1.1.1. Género.....	29
1.1.2. Sistema sexo/género	31
1.1.3. Mujer, mujeres	32
1.1.4. Feminismo negro e interseccionalidad	34
1.1.5. Feminismos postcolonial y posmoderno, pistas para dialogar desde una perspectiva de género.....	37
1.1.6. Feminismo indígena.....	41
1.2. Identidades, etnicidad y relaciones interétnicas	43
1.2.1. Identidad	43
1.2.2. Identidad de género.....	45
1.2.3. Identidad colectiva.....	47
1.2.4. Subjetividad	47
1.2.5. La perspectiva histórica de las identidades: un mapa del poder ser	50
1.2.6. Identidad relacional como principio de distinguibilidad	51
1.2.7. Identidad étnica, etnicidad, categorías étnicas y etnicización	52
1.2.8. Relaciones interétnicas, fronteras étnicas y formas de asimilación.....	59
1.3. Minorías étnicas en la educación formal	61
1.3.1. Cómo sé es minoría en la escuela	61
1.3.2. Minorías y silencio	64
1.3.3. Efecto Pigmalión	65
1.3.4. ¿Programas de acogida? Atención a “sujetos de interés público” y políticas de identidad.....	67
1.3.5. Fronteras en la escuela.....	70
1.3.6. Reproducción, resistencia y acomodación.....	71
1.3.7. La maternidad entre estudiantes pertenecientes a minorías étnicas.....	74
Síntesis conceptual	77
CAPÍTULO 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	79
2.1. Estudiantado indígena universitario y la incipiente alusión al género en América.....	79
2.2. Más allá de América y la necesidad de reconfigurar la búsqueda.....	90
CAPÍTULO 3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	105

3.1. Preguntas de investigación	105
3.2. Objetivos.....	106
3.3. Hipótesis	107
3.4. Metodología.....	109
3.5. Etnografía y reflexividad	116
3.5.1. Mi papel y entrada al campo.....	116
3.5.2. El encuentro con las mujeres rarámuri universitarias y con nuestro reflejo	117
CAPITULO 4. CONTEXTO DEL PROBLEMA	123
4.1. Historia de las relaciones interétnicas, de género y educación entorno a la población rarámuri	123
4.2. La situación actual de la población rarámuri.....	144
4.2.1. El territorio de origen, la población y las relaciones interétnicas.....	144
4.2.2. Desplazamiento de la gente rarámuri y su vida en la ciudad.....	147
4.2.3. La condición de las mujeres rarámuri: las relaciones de género	149
4.3. El sistema escolar en México	155
4.4. Educación indígena en la Sierra Tarahumara de Chihuahua	161
CAPITULO 5. SER INDÍGENA RARÁMURI EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA.....	169
5.1. Programas de atención al estudiantado indígena de la UACH.....	169
5.2. Quiénes, cómo y con qué propósito: selección, etiquetaje y tratamiento por parte de los programas de atención	172
5.3. El significado de ser una mujer, indígena, rarámuri y universitaria.....	189
CAPITULO 6. SILENCIO Y EXPECTATIVAS	207
6.1. “Todas nosotras somos tímidas”	207
6.2. ¿“Ella se deja influenciar”?	215
CAPÍTULO 7. LA RESISTENCIA A LA OPRESIÓN.....	235
7.1. Ser universitaria es ser feminista	235
7.2. Estrategias para vivir la universidad: la organización de la diferencia	241
CAPITULO 8. “SER MADRE NO ES UN IMPEDIMENTO”	253
8.1. Dar vida ¿Por qué la madre sí y el padre no?	253
8.2. ¿La maternidad es un problema en la universidad?.....	256
8.3. Acerca de la anticoncepción y el control de los cuerpos	260
8.4. Diversas formas de ser madres	262

8.5. Madres solteras pero no madres solas	266
8.6. Ser madre por amor y soledad: formas de apropiar un espacio	268
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	271
BIBLIOGRAFÍA	279
ANEXOS	301
Anexo 1. Guía general para el trabajo de campo.....	301
Anexo 2. Hoja de consentimiento informado.....	303

ÍNDICE DE TABLAS, MAPAS, ILUSTRACIONES Y GRÁFICOS

Tabla 1. Mujeres rarámuri universitarias que participaron en esta investigación e instrumentos que empleé	113
Tabla 2. Actores sociales involucrados-as con el desarrollo académico de las mujeres rarámuri universitarias, e instrumentos de investigación que utilicé.....	114
Mapa 1. Los grandes Imperios de Mesoamérica a la llegada de los conquistadores españoles.....	125
Mapa 2. Distribución de la población tarahumara y principales grupos vecinos en el siglo XVI.....	132
Mapa 3. Nueva Vizcaya en relación a Nueva España	133
Mapa 4. La Sierra Tarahumara	144
Ilustración 1. Vestimenta tradicional rarámuri	150
Gráfico 1. Tasas de asistencia escolar de la población de 6 a 14 años hablante de lengua indígena según sexo, 2005, en el Estado de Chihuahua	163

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema

Las mujeres indígenas universitarias que participaron en este estudio pertenecen a la etnia rarámuri o también conocida como tarahumara. Esta etnia es originaria de la Sierra Madre Occidental o Sierra Tarahumara, ubicada en el estado Chihuahua, al norte de México. Dichas mujeres forman parte de la juventud indígena que comenzó a ingresar a las Universidades hace una década apoyada por distintos programas nacionales e internacionales, sin los que el ingreso a la universidad sería poco probable, debido a que en México la población indígena enfrenta múltiples factores que contribuyen a obstaculizar su formación universitaria: las barreras culturales y económicas, así como la falta de oportunidades y la baja calidad de la educación en sus lugares de origen que se ubican en territorios marginales como son las montañas, la selva y en otros sitios alejados de las ciudades dominadas por la población mestiza.

La situación antes descrita se ve reflejada en las cifras, pues en el año 2000 el estudiantado indígena universitario apenas representaba el 0.98% de la población total indígena de México, del cual el 56% eran hombres, demarcando así no solo las diferencias étnico-raciales sino además las desigualdades de género (Durin y García, 2011: 1).

Por otro lado, las poblaciones indígenas en México suelen ser afectadas por la pobreza que no toca de igual manera a todas las personas, sino que es atravesada por cuestiones de etnia, edad y género, por lo que las mujeres indígenas son las más vulnerables dada su condición de pertenencia étnica (Bustillos, 2011: 150-152). Profundizando en este contexto el informe 2010 de la Comisión Nacional de Evaluación (Coneval) para Chihuahua muestra mayor situación de pobreza en los municipios de la Sierra Tarahumara, de los que son originarias las mujeres rarámuri universitarias de mi investigación, con porcentajes que van desde el 89.0% hasta el 91.1%, con una gran diferencia en comparación con los municipios ocupados por la población mestiza de esta entidad, cuyo porcentaje va del 21.4% al 31.0% (Coneval, 2010).

Como es posible percatarse, la marginación y la pobreza en la que se ven inmersos los grupos indígenas se deben a que la población blanca o mestiza ocupa una posición dominante respecto a ellos en la escala de poder de la organización social en México, adueñándose de aparatos como el Estado e instituciones como la Escuela. En relación a ello, Bertely ha encontrado que “los pocos indígenas escolarizados en México asumen el papel de intermediarios en las comunidades interétnicas y contribuyen a la consolidación de la autonomía, tratando de apropiarse de las políticas oficiales y reinventando las comunidades escolares” (2006: 17) pero no por ello dejan de constituirse como minorías, no en términos de representación numérica, sino como grupo que ocupa una posición subordinada en relación con otra población, dentro de un mismo país o sociedad, en términos (Ogbu y Simons, 1998: 162).

Construida como minoría, el mayor problema en el ámbito educativo que enfrenta la población indígena es que el enfoque dominante de la educación formal ha sido ‘civilizatorio’ y homogeneizador, sin que haya tomado en cuenta los patrones culturales ni la historia propia de cada grupo en los procesos educativos y hasta ahora se han desarrollado muy pocas experiencias de alfabetización en sus propias lenguas y códigos culturales particulares (Paredo, 2004: 36).

El mapa social en México nos muestra, por un lado, a 90 millones de personas que hablan español, que definen su identidad como mexicanas, y que poseen una cultura occidental, moderna, mestiza y dominante; y por el otro, 10 millones de personas que hablan alguna de las más de 60 lenguas indígenas, y que tienen una cultura tradicional; aunque la población indígena en general también es, en muchos casos, una población moderna (Navarrete, 2004: 8) o posmoderna, pues como es bien sabido, asistimos al umbral de la era posmoderna donde las minorías comienzan a conquistar espacios que antes les eran negados.

En función de lo anterior, en México en el año 2001, se reafirmó la diversidad étnica, en el artículo 2º constitucional donde quedó reconocida la composición pluricultural de la nación, sustentada originalmente en sus pueblos y comunidades indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y

políticas, o parte de ellas. Además, a nivel internacional, el siglo XX abrió una nueva oportunidad para el replanteamiento de la protección de los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas en el mundo; pero fue hasta el siglo XXI, el 13 de septiembre de 2007, cuando se adoptó por la Asamblea General de la ONU la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (Salas, 2016).

Como ciudadana mestiza yo no había tomado una plena consciencia de esta marginación hacia los pueblos indígenas; y hace siete años, cuando trabajaba en un museo, en una ocasión esperaba recibir a un grupo de indígenas rarámuri y por ello le expliqué a una niña mestiza que el cupo del recorrido estaba lleno, por lo que ella me preguntó “¿Y cuándo entran al museo los niños normales?”. Me quedé perpleja, y ella apenada por esta construcción, sin embargo es verdad, hemos aprendido y enseñado que la clase dominante determina la norma, pero en aquella ocasión no pude reflexionar lo suficiente acerca de nuestras diferencias, de nuestra forma de conocer, de organizarnos e imponer nuestros significados.

Tiempo después, como profesora de la Universidad me enfrenté a mi primer grupo académico que no estaba constituido únicamente por alumnado mestizo, vislumbraba la presencia de una persona indígena rarámuri, pero no estaba segura, y me daba cuenta que sus compañeros, sin percatarse de su presencia, hablaban de esta población indígena discriminándola de forma negativa, por lo que mi estudiante se refugiaba en el silencio sin mayor defensa, entonces supe que tendría que llevar a cabo una investigación que problematizara la construcción étnica de esta población indígena en la universidad.

Cabe aclarar que decidí encaminar mi estudio exclusivamente hacia las mujeres rarámuri dado mi interés en el feminismo, que de alguna manera he encontrado presente en las mujeres rarámuri universitarias, no como un sesgo, sino como una coincidencia que seguramente se debe a que somos mujeres de la misma época con necesidades y sueños compartidos, porque yo misma volví a la universidad como estudiante (aunque de doctorando) tratando conseguir los recursos y los conocimientos que me permitieran reposicionarme en la sociedad... porque me lancé a la aventura a esta universidad lejana, cruzando el atlántico, donde sentí alguna vez una mirada discriminante y confirmé que era construida como subalterna por ser mexicana y juzgada por mi cultura, heredada de una

colonización que no sabemos hasta qué punto se encarna en nosotras o encarnamos sin darnos cuenta, reproduciéndola también.

Considero además que puedo concebir a las mujeres rarámuri universitarias desde el feminismo y a través de su etnicidad, debido a que como anota Castells, ya desde finales del siglo XX, con la transformación del capitalismo y la desaparición del estatismo, “hemos experimentado una marejada de vigorosas expresiones de identidad colectiva que desafían la globalización y el cosmopolitismo en nombre de la singularidad cultural y del control de la gente sobre sus vidas y entornos”. Dichas expresiones son múltiples, y siguen los contornos de cada cultura y de las fuentes históricas de la formación de cada identidad, pretendiendo transformar las relaciones humanas, tal como lo hace el feminismo (2001 [1997]: 24).

Por otro lado, la globalización ha posibilitado “el renacer de las identidades particulares y locales, que han adquirido un nuevo valor y un nuevo interés a nivel mundial” y a partir de ello algunos pueblos indígenas, han aprovechado el fenómeno y han logrado que su cultura, su arte y su identidad sean reconocidas a nivel mundial y hoy en día son reconocidas en México 62 lenguas indígenas y 364 variantes de ellas. Además, los movimientos indígenas mexicanos se han vinculado con movimientos similares en otros países y han aprendido de sus demandas y sus estrategias (Navarrete, 2008: 128).

Así mismo, utilizo para esta tesis, entre otros tantos presupuestos, la definición que hace Castells acerca de la construcción de las identidades como el uso de materiales de la historia, la geografía, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva, las fantasías personales, y los aparatos de poder. Aunque también es necesario tener en cuenta que “los individuos, los grupos sociales y las sociedades procesan todos esos materiales y los reordenan en su sentido, según las determinaciones sociales y los proyectos culturales implantados en su estructura social y en su marco espacial/temporal” (Castells, 2001: 29).

Por otro lado, en todo momento estoy consciente de que “definir a alguien como miembro de una categoría implica siempre definir la posición que uno tiene frente a esa persona y la

relación que debe entablar con ella” (Navarrete, 2004: 22) y que al situar el conocimiento (como feminista) debo tomar en cuenta las diferencias de poder que existen entre las mujeres rarámuri y yo, que van más allá de las raciales, por ejemplo: mi posición como profesora universitaria, la cual he tratado de evitar en la medida de lo posible al relacionarme con ellas, y a la cual renuncié de forma oficial para llevar a cabo este estudio; pero queda aún la pretensión de posicionarlas como “sujetas de mi estudio”. Sin embargo creo que un buen principio para mi trabajo es admitir que “Todos nos hemos construido mutuamente, algunos más que otros. El proceso no ha sido nunca unidireccional, pese a las asimetrías históricas del poder” (Tripp, 2008).

Estructura de la Tesis

En el *Capítulo 1. Marco teórico*, expongo las principales teorías, corrientes de pensamiento, conceptos y enfoques que me han ayudado a explicar la construcción étnica y de género de las mujeres rarámuri universitarias, en tanto que son construidas como minorías. En el *Capítulo 2. Estado de la Cuestión* presento, en primera instancia, los trabajos que en América han abordado la construcción identitaria de jóvenes indígenas en la educación superior. Posteriormente, despliego los trabajos ligados a educación formal y minorías étnicas, ya que fuera de América es necesario reconfigurar la búsqueda, pues estas minorías no son precisamente autóctonas y por lo tanto no son construidas como indígenas.

Los estudios revisados en el *estado de la cuestión* han significado para mí una guía valiosa para encaminar mi estudio y plantearme preguntas e hipótesis que no había considerado al inicio de esta investigación, pero que de igual forma se han incorporado al *Capítulo 3. Diseño de investigación*, donde además expongo las preguntas de investigación, los objetivos de estudio y mi metodología, así como un breve apartado titulado *etnografía y reflexividad* donde describo mi entrada a campo y el ejercicio como etnógrafa, así como el acercamiento a las mujeres rarámuri universitarias, volviendo sobre mí misma para tratar de examinar los efectos que tienen sobre esta investigación mis propias experiencias, posicionamientos e interacciones con las mujeres rarámuri universitarias.

En el *Capítulo 4. Contexto del problema*, indico de forma detallada las coordenadas que nos permitan ubicar a las mujeres rarámuri universitarias dentro de las relaciones étnicas, interétnicas y de género, así como en las educativas, desde una perspectiva histórica, que sirven de precedente para situar estas mismas relaciones en la actualidad, brindando un referente para quienes no conoce a fondo las características del sistema escolar en México.

Los capítulos consecuentes ofrecen los resultados de esta investigación, y cada uno de sus apartados ha sido construido tratando de responder a una o más de mis preguntas de investigación, así como a los cuestionamientos derivados de ellas. *En el Capítulo 5. Ser indígena rarámuri en la Universidad Autónoma de Chihuahua* sintetizo y presento de forma organizada los principales programas de atención que han posibilitado el ingreso del estudiantado indígena a la Universidad, así como las dinámicas y políticas que determinan qué estudiantes son seleccionados-as, y bajo qué propósitos e intereses, lo que además incide en la formación de grupos y etiquetas para este estudiantado. También recojo los significados de ser una mujer indígena, rarámuri y universitaria, así como la forma en que se articulan estos significados con sus experiencias universitarias en el presente y en sus proyecciones a futuro.

El *Capítulo 6. Silencio y expectativas* muestra a las mujeres rarámuri universitarias construidas desde el silencio o el silenciamiento, ante las imposiciones de un espacio académico dominado por mestizos, como es la Universidad Autónoma de Chihuahua; pero estos silencios también pueden significar una retirada política antes las fronteras étnicas. Por otro lado, este mismo capítulo muestra la manera en que las expectativas del profesorado pueden influir en la formación identitaria de las mujeres rarámuri universitarias y los factores, que a su vez, influyen en la formación de dichas expectativas.

El *Capítulo 7. “La resistencia a la opresión”* profundiza en las experiencias sociales que las mujeres rarámuri universitarias han señalado como relevantes para la construcción o reconstrucción de su identidad étnica y de género como universitarias, y describo las estrategias que usan para llevar a cabo dicha construcción. Además expongo los motivos que impulsan a estas mujeres indígenas rarámuri a estudiar en la Universidad, todos ellos relacionados a la toma de consciencia de su condición como subordinadas, que las ha llevado a buscar en los estudios un reposicionamiento social para ayudar a sus familias, a

su comunidades y a sí mismas, particularmente a las mujeres, en el mejoramiento de sus condiciones de vida, desplegando así una serie de *tecnologías* que me llevan a construirlas como sujetas feministas.

En el *Capítulo 8 “Ser madre no es un impedimento”* ofrezco un panorama de las concepciones que se tiene acerca de la maternidad, y en menor medida de la paternidad, entre la gente rarámuri como grupo étnico. Problematizo además la maternidad al interior de la universidad como institución que reproduce las estructuras y pautas patriarcales que también se encuentran inscritas sobre los cuerpos y las vidas de las mujeres rarámuri universitarias: mujeres que despliegan sus subjetividades ideando estrategias para congeniar su maternidad con los estudios universitarios; así como las diferentes formas y motivaciones que las llevan a construir estas maternidades.

Finalmente, presento la *Discusión y Conclusiones* de esta tesis.

Capítulo 1. Marco teórico

1.1. Mujer, mujeres, feminismos y género

A lo largo de este apartado se desarrolla el marco teórico de los conceptos mujer y mujeres, género, sistema sexo-género y otras construcciones teóricas que me han ayudado a definir este proyecto de investigación desde sus coordenadas específicas, tales como los feminismos: negro, indígena o poscolonial y posmoderno, etc. Comencé este abordaje atendiendo a la mirada de la filósofa francesa Simón De Beauvoir que afirmó que la mujer no es definida por sus hormonas, sino por el modo en que recupera su cuerpo y sus relaciones con el mundo, aclarando que “no se nace mujer: se llega a serlo” (Beauvoir, 1949: 352 y 87). Esta autora, aunque nacida en la modernidad, inspira aún hoy en día a muchas mujeres que a través de constructivismo y agitando la bandera de la posmodernidad y el poscolonialismo se interesan en los problemas de la diferencia, dejando de lado la esencialización y continuando con una batalla que a diario libra el feminismo.

1.1.1. Género

Aunque Stoller introdujo el término “identidad de genérica” haciendo una distinción entre biología y cultura, de tal manera que el sexo fue relacionado con la biología (hormonas, genes, sistema nervioso, morfología) y el género con la cultura, desde su punto de vista con la psicología y la sociología (1963, cit. en Haraway, 1991: 225), para esta tesis parto de la definición de MacCormack (1980 a, cit. en Narotzky, 1995: 33) de la categoría de género como una construcción anclada social y culturalmente, deslindado del hecho biológico, pero sin perder de vista algo importante: lo natural es también una categoría social y cultural; lo que nos lleva a afirmar que el género no se deslinda tan sencillamente del hecho biológico, es decir que el sexo, aunque no determina al género y es aparentemente “natural” es en sí mismo una construcción social (Butler, 2007: 55).

El género es una categoría abstracta aplicable a la construcción de la masculinidad, la feminidad, la androginia u otras categorías sociobiológicas definidas en cada sociedad que

permiten estudiar los roles, tipos relaciones de poder y estratificación establecidas, más no estáticas, sino cambiantes con el tiempo y la cultura (Martín Casares, 2008) como seguramente podremos percibir a lo largo de esta tesis encarnado al género en las mujeres rarámuri y su transformación como colectivo y como sujetas, a través del tiempo y los cambios políticos y culturales.

En todos los grupos humanos, el género debe ser entendido en términos políticos y sociales, en referencia a las formas locales y específicas de las relaciones y, en particular, de desigualdad, reflejada a su vez en la jerarquización social (Stolcke, 2000: 29; Rosaldo, 1980). En función de ello, el género se representa en una persona en tanto que ésta es perteneciente a una clase; sin olvidar por otro lado, que el género es la contestación de la naturalización de la diferencia sexual en múltiples terrenos de lucha, por ello la teoría más adecuada del género “requiere de historiar las categorías del sexo, carne, cuerpo, biología, raza y naturaleza” (Haraway, 1991: 221 y 38).

Es indispensable tener presente que el concepto de género puede considerarse como una construcción simbólica o como una relación social (Moore, 2009 [1991]: 27). Estoy consciente por ello de que en algún momento encontraré interpretaciones culturales de las categorías “hombre” y “mujer” en mi contexto de estudio, y que es común que las diferencias entre hombres y mujeres puedan conceptualizarse como un conjunto de pares contrarios que evocan otra serie de nociones antagónicas. Sé que estas asociaciones no proceden de la naturaleza biológica o social de cada sexo, sino que son una construcción social, apuntalada por las actividades sociales a las que determina y por las que es determinada (Moore, 2009 [1991]: 29), pero es necesario describir estas construcciones sociales como un trabajo elemental para llegar a comprender las dinámicas que construyen las identidades y relaciones de género entre las mujeres rarámuri universitarias en medio específico como el universitario.

Más allá de estas consideraciones, concuerdo con López Guerreo (2012: 10) en que el género es un concepto que nos da la posibilidad de estudiar “una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, [1986]1990, cit. en ibíd.), las cuales se basan en las diferencias y particularidades de mujeres y hombres, estructurando una organización social a la que en términos analíticos, se le ha denominado orden patriarcal, en el que se

establecen relaciones de desigualdad entre varones y mujeres, que legitima y reproduce un supremacismo de género masculino que, a la vez es, racista y clasista (Crenshaw, 1995, cit. en ibíd.).

1.1.2. Sistema sexo/género

Otro hito importante de los estudios de la mujer que guiaron mi investigación corresponde al concepto Sistema Sexo/Género acuñado por Gayle Rubin en la década de los 80, desde el estructuralismo francés y basado en los postulados de Marx y Engels, al proponer este sistema como el “conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas”, es por ello que en su obra *El tráfico de mujeres: Notas sobre la “economía política” del sexo*, Rubin analiza a las mujeres como materia de intercambio en la producción social controlada por los hombres a través del sistema de parentesco (1986: 98).

De Lauretis (1991: 238) señala que el sistema sexo/género es un sistema de representación que asigna significado (identidad, valor, prestigio, ubicación, estructura de parentesco, estatus en la jerarquía social, etc.) a diversos ordenadores sociales que considero muy útiles para conocer la forma en la que construyen su identidad las mujeres rarámuri universitarias, pues es posible sugerir que la condición de universitarias les brinda prestigio y las reubica jerárquicamente en la sociedad de origen y de acogida, pero también que al interior de la universidad estas mujeres tendrán que enfrentar la encarnación del patriarcado en la reproducción de las jerarquías sociales.

Por otro lado, es importante considerar que el concepto de sistemas de sexo/género propone que la subordinación de las mujeres sea vista como un “producto de las relaciones que organizan y producen las nociones de sexo y de género. De este modo, se debe hacer referencia no sólo al modo de producción, sino también a la totalidad compleja de las formaciones sociales específicas dentro de las cuales se desarrolla cada sistema” (Carby, 2012 [1982]: 227).

1.1.3. Mujer, mujeres

Cada sociedad, a lo largo de sus diversos periodos históricos, le da un significado distinto y construye de forma distinta el hecho de ser mujer, en base a una complejidad extraordinaria y a veces contradictoria de símbolos culturales (Ortner, 1974: 67; Lauretis, 1992, cit. en Adán, 2006: 246) por lo tanto el concepto de mujer no puede, al construirse como categoría analítica, aplicarse universalmente al basar su construcción, por ejemplo, en las diferencias biológicas de los sexos, pues no aporta ningún dato acerca de su significado social (Moore, 2009 [1991]: 20).

La universalización de la mujer en su condición de ser “subordinado” es una construcción cuyo auge deviene desde la década de los setenta (Ortner, 1974), aunque con anterioridad Simone de Beauvoir (2012 [1949]) había advertido que esta subordinación “universal” se da aún a pesar de los casos excepcionales de la presencia de una mujer-jefe, de una reina, o una mujer a la cabeza de la tribu, y estas situaciones no significan en absoluto la liberación de la mujer¹.

Particularmente, los supuestos de Ortner acerca de esta subordinación universal han sido muy cuestionados por muchas feministas debido a que al igual que Rosaldo (1974), intentó explicar dicha subordinación: asociando la naturaleza a la mujer y la cultura al hombre, desde la perspectiva de Ortner; lo doméstico a la mujer y lo público al hombre, desde los postulados de Rosaldo. Sin embargo Rosaldo y Lamphere (1974), editoras de la famosa obra *Woman, culture and society*, estuvieron de acuerdo en que no hay una forma de relacionar siempre el trabajo doméstico a la mujer, ya que no existen una conexión biológica entre el sexo y el tipo de tareas que se ejecutan, pues éstas varían en forma significativa y se construyen culturalmente. Entonces ¿cómo explicar la subordinación universal de la mujer?

¹ De Beauvoir ejemplifica como el advenimiento de Catalina de Rusia en nada modificó la suerte de las campesinas rusas. Lo que me lleva a apoyar, como veremos más adelante, los postulados que aseveran que las mujeres han padecido históricamente distintos tipos de subordinación, como la de clase, religiosa o la racial y que estos tipos de subordinación interseccionan.

Concuerdo con Moore (2009 [1991]: 46) en que los académicos que sostienen que la subordinación de la mujer no es universal tienden a centrar el problema de las relaciones de género, es decir, plantean inevitablemente la cuestión de la división sexual del trabajo y de la división de la vida social en esfera “doméstica” y “pública”, la primera reservada a la mujer y la segunda al hombre. Normalmente explican los problemas de género desde una perspectiva más sociológica. En relación a ello y desde el marxismo, Eleanor Leacock (1978, cit. en *ibíd.*) rebate el carácter universal de la subordinación de la mujer y considera que este postulado se desprende de un análisis antihistórico que deja de lado las consecuencias de la colonización y del auge de la economía capitalista en todo el mundo. A partir del material recogido en sociedades de cazadores-recolectores, esta autora corrobora el razonamiento de Engels al afirmar que la subordinación de la mujer con respecto al hombre está ligada al desarrollo de la propiedad privada de los medios de producción, pues en las sociedades “preclasistas” los hombres y las mujeres eran individuos autónomos que ocupaban posiciones de idéntico prestigio y valía. Estas posiciones eran sin duda diferentes, pero no superiores ni inferiores.

Este supuesto de la “no subordinación” de las mujeres en las sociedades “preclasistas” me parece interesante, debido a que al abordar la historia de las mujeres rarámuri encuentro en su pasado una sociedad sin clases y aparentemente sin subordinaciones de género, que con el advenimiento de la colonización española se convirtió en un grupo social en el que la condición de las mujeres es la de la subordinación. Por ello no debemos dejar de lado la colonización como un factor determinante en dicha subordinación, más allá de la división sexual del trabajo.

En esta misma discusión, Karen Sacks (1974, cit. en Moore, 2009 [1991]: 48), otra marxista, pretendió modificar la tesis de Engels, a tenor de la cual la subordinación de la mujer empezó con el desarrollo de la propiedad privada, alegando que existen demasiados datos que demuestran que en la mayoría de sociedades sin clases, que carecen del concepto de propiedad privada, no existe igualdad entre hombres y mujeres. Además Sacks (1979, *ibíd.*) critica a feministas y no feministas por asumir que la subordinación de la mujer está relacionada con su condición de madre, ya que proyecta en otras culturas los conceptos occidentales de familia y de relaciones socio sexuales, es entonces cuando estas universalizaciones se convierten en meros postulados etnocentristas.

Es por ello que, tratando de entender la condición de las mujeres desde sus especificidades, recurro a Marcela Lagarde (2011) que define a las mujeres a partir de su *condición, o situación, y subjetividad*; siendo la *condición* de la mujer (“mujer” en singular y como concepto abstracto) un fenómeno histórico: un conjunto de características que definen el lugar que las mujeres ocupan en las relaciones económicas y sociales. *La situación de las mujeres* es entendida como el conjunto de circunstancias históricas particulares. Expresa la existencia concreta de las mujeres a partir de sus condiciones reales de vida: la sociedad en que nace, vive y muere cada una, las relaciones de producción- reproducción y con ello la clase, los niveles de vida y el acceso a los bienes materiales y simbólicos, la lengua, la religión, los conocimientos, las definiciones políticas, el grupo de edad, la relaciones con otras mujeres, con los hombres y con el poder.

La subjetividad de las mujeres es entendida, en cambio, como la especificidad de cada mujer que se desprende tanto de las formas de ser y de estar en el mundo y aprenderlo: consciente e inconscientemente. “Se organiza en torno a la forma de percibir, sentir, racionalizar y accionar sobre la realidad” (Lagarde, 2011: 13). Sin olvidar, como argumenta Michelle Rosaldo, que “el lugar de la mujer en la vida social humana no es de forma directa producto de las cosas que hace sino del significado que adquieren sus actividades a través de interacciones sociales concretas” (1980: 400). Este es el tema central en mi investigación pues más que interesarme las actividades de las mujeres indígenas en la universidad, me interesa su significado y su repercusión sobre sus identidades de género, contemplada desde su visión subjetiva, pero también desde su situación, así como la forma en la que ésta transforma a su condición social en tanto que histórica.

1.1.4. Feminismo negro e interseccionalidad

Es necesario aclarar para esta investigación que la dificultad de equiparar el feminismo con el “punto de vista de la mujer”, como puntualiza Henrieta Moore (2009 [1991]: 219) es que damos por supuesto que existe una única perspectiva o punto de vista femenino, que correspondería a la categoría “mujer” con identidad sociológica propia y esto supone una mirada etnocentrista e impone la creencia de que las mujeres somos todas iguales. Por ello me parece crucial la contribución de las feministas negras quienes más allá de cuestionar la

subordinación universal de la mujer, discuten su complejidad, pues en esta subordinación inciden factores como la raza, la clase, la religión, etc., que no habían sido contemplados por las feministas blancas de la clase alta. Por ello, las feministas negras, partiendo desde distintas disciplinas, han cuestionado al feminismo de las mujeres blancas por su deliberada negación u omisión de las experiencias específicas de las mujeres negras (Eudine, 2011: 7).

Me interesa también hacer énfasis en la contestación de las mujeres negras, construidas como minorías, hacia las mujeres blancas construidas desde una posición dominante, donde las primeras cuestionan la negación de su feminidad al no adscribirse a los modelos de las segundas, tal como describió en 1851 Sojourner Truth, una de las fundadoras del feminismo negro, en su participación en la Women's Convention en Akron, Ohio, a través de su discurso "Acaso no soy una mujer", deconstruyendo la noción de las mujeres negras como no-mujeres, ya que históricamente debido a la esclavitud no han desempeñado los mismos trabajos que las mujeres blancas y tampoco su maternidad ha sido concebida de la misma forma. Mientras que los hombres blancos² se han apropiado de la sexualidad de las mujeres blancas para controlar su reproductividad y conservar así su patrimonio; las mujeres negras han sido esclavizadas y explotadas doméstica y productivamente por mujeres y hombres blancos, sin demandar en ellas fidelidad sexual, pues no hay bienes que heredar en la esclavitud. Es así como quedan al descubierto las jerarquías de poder implícitas en las categorías de raza, clase, género, en las relaciones patriarcales, la sexualidad y la orientación sexual (Martín, 2008: 228; Eudine, 2011:7).

Creo al igual que Collins que al entrecruzarse la raza/etnia, clase y el género en la construcción identitaria de las personas, la mayoría dominante suele crear imágenes sobre ellas, usándolas para definir y explicar sus experiencias. Estas imágenes toman un significado especial porque la autoridad define estos símbolos como un instrumento importante de poder: estas imágenes de control están diseñadas para hacer que el racismo, el sexismo y la pobreza parezcan naturales, normales y una parte inevitable de la vida cotidiana (Collins, 1991: 67-68, cit. en Rolón-Dow, 2004) como ha sucedido de forma

² El racismo niega a los hombres negros los privilegios que el patriarcado reserva a los hombres blancos, por lo que desenmascara la falacia que sustenta que la condición masculina confiere automáticamente poder (Eudine, 2011: 12).

histórica al construir el género y la etnicidad de las mujeres indígenas, por lo que me interesa observar esta construcción de imágenes en un ámbito universitario.

Por otro lado, el feminismo negro, al igual que el feminismo socialista, adopta deliberadamente un marco de análisis situado en la economía política de los Estados. Así que las relaciones materiales y de clase son inherentes a este análisis, que identifica el modo en que las mujeres negras de clase trabajadora experimentan relaciones capitalistas antagonistas con mayor fuerza, como resultado de las relaciones ideológicas que surgen cuando la raza actúa sobre las relaciones de opresión derivadas del género. “En una sociedad racista, la ciudadanía de las mujeres y los asuntos domésticos quedan relegados a la trivialización, tergiversación e infantilización por parte del Estado” (Eudine, 2011: 12) tal como sucede con otras minorías, como la indígena, en países como México.

El feminismo negro me ha ayudado a avanzar en mi investigación porque “surge de la tensión que vincula experiencias e ideas” como postula Patricia Hill Collins, y aunque todas las mujeres negras hacen frente a retos similares que resultan de vivir en una sociedad que históricamente y cotidianamente atentan contra ellas, esto no significa que todas hayan tenido las mismas experiencias ni que estén de acuerdo en la trascendencia de éstas o que sus respuestas sean las mismas, tampoco significa que sus saberes o puntos de vista sean grupales. Sin embargo, el pensamiento feminista negro abarca el conocimiento general que ayuda a las mujeres negras a sobrellevar un trato diferencial (2012 [2000]: 105-115). Es importante considerar este aspecto pues al trabajar yo misma con una minoría étnica debo evitar generalizar experiencias o esperar que todas las mujeres rarámuri universitarias le den el mismo peso a sus experiencias o posean los mismos saberes.

Finalmente, es importante resaltar que más allá de explicar la subjetividad femenina a través del conjunto de diferencias, no solo sexuales, raciales, económicas o culturales, el feminismo negro sentó las bases para mirar a través de todas estas diferencias juntas y muchas veces enfrentadas. Estas propuestas fueron posteriormente aterrizadas por Kimberlé Crenshaw que en 1989 acuñó el término interseccionalidad para dar cuenta de la formación compleja de las diferentes posiciones del sujeto ante la lógica de las políticas de la identidad (Romero, 2010: 17). Los postulados de Kimberlé consideran que las categorías

de la raza³, género y clase interseccionan e influyen en la vida de las personas produciendo desigualdades, pero no se trata de una suma de desigualdades, sino que cada una de éstas interseccionan de forma diferente en cada situación personal y del grupo social, mostrando las estructuras de poder existentes en el seno de la sociedad. Esta propuesta de interseccionalidad, como perspectiva de análisis ha sido muy valiosa para las feministas, pues las múltiples dimensiones identitarias pueden sufrir, en una estructura social de dominación algún tipo de subordinación, y como señala Matsuda jamás una forma de subordinación se mantiene aislada (cit. en La Barbera, 2000: 18).

1.1.5. Feminismos postcolonial y posmoderno, pistas para dialogar desde una perspectiva de género

Me interesa utilizar el término “postcolonial” articulado como “teoría de los post-primer/tercer mundos”, o como “crítica post-anticolonial” y como un movimiento que va más allá de las relaciones relativamente binarias, y un mapeo fijo y estable de las relaciones de poder entre “colonizador/colonizado” y “centro/periferia”. Tales rearticulaciones sugieren un discurso más matizado, que permita el movimiento, y la fluidez. Aquí, el prefijo “post” significaría menos lo que viene “después” y más “lo que va más allá” (Shohat, 1992: 108).

Fundamentaré esta tesis tanto en el feminismo postcolonial como en el posmoderno, pues considero que ambos pretenden dejar atrás a la modernidad, a la que Mignolo (1993: 3-12) se refiere como el proceso de expansión occidental y la subyugación de pueblos y culturas.

³ En esta investigación el concepto de raza no es utilizado con frecuencia pero se entiende como antecesor del concepto de “etnicidad”, pues como declara Stolcke, este y el concepto de grupo étnico son conceptos recientes en su sentido de identidad cultural, y fueron adoptados y popularizados en el lapso entre las dos guerras mundiales, con la finalidad de sustituir el término raza y subrayar el carácter político e ideológico de las doctrinas y discriminaciones racistas, bajo los auspicios de la UNESCO en la posguerra (lo que en sí mismo implica un proceso de etnización). El término étnico se difundió a partir de entonces como repudio ético humanista a las doctrinas racistas de los nazis. Un giro del término, no obstante, no transforma la realidad, de acuerdo a Stolcke (2000). “El término ‘raza’ es en sí una engañosa ficción del siglo XIX y el término ‘etnicidad’ en su presumible sentido biológico es una fotocopia de finales del siglo XX” (Baumann, 2001: 35).

Al comparar el poscolonialismo con la razón postmoderna, nos encontramos con dos maneras fundamentales para criticar la modernidad. La manera poscolonial se hace desde las historias y herencias coloniales; la posmoderna, desde los límites de la narrativa hegemónica de la historia occidental. La razón postcolonial presenta lo contramoderno como un lugar de disputa, “haciendo posible cuestionar el espacio Intelectual de la modernidad y la inscripción del orden mundial en el que el Occidente y el Oriente, el Yo y el Otro, el Civilizado y el Bárbaro, fueron Inscritos como entidades naturales”. Se podría argumentar que la razón posmoderna mezcla prácticas y entrenamientos teóricos del Primer Mundo con las bases ideológicas del Segundo. Sin embargo, mantiene como tal su diferencia con la razón postcolonial en la que la alianza está entre la producción cultural del Tercer Mundo y la Imaginación teórica del Primero (Mignolo, 1993:3-12).

Huelga decir que esta tesis busca asirse de la cultura posmoderna porque es lo que toca vivir, pero además es un buen tiempo para hacerlo, pues encuentro reconfortante que se proclame el “fin” de esa "Historia" escrita con mayúsculas “a la que se le oponen las pequeñas historias, los anales no escritos de los vencidos”. Comienzan a cobrar atención los "márgenes", las otras razas, las otras clases sociales; importa el otro sexo. Importa, por primerísima vez, el otro en general, la así llamada "otredad" (Zubiaurre-Wagner, 1995: 79).

Concuerdo además con Chandra Mohanty que afirma que los “feminismos del tercer mundo” deben tratar dos proyectos simultáneos: la crítica interna de los feminismos hegemónicos de “Occidente”, y la formulación de intereses y estrategias feministas basados en la autonomía, geografía, historia y cultura. El primero es un proyecto de deconstrucción y desmantelamiento; el segundo, de construcción y creación (Mohanty, 2008 [1984]: 140).

Mohanty crítica el discurso feminista occidental que construye a las mujeres de tercer mundo como un grupo homogéneo y “sin poder”, frecuentemente ubicado como *víctima* implícita de sistemas socioeconómicos específicos. En segundo lugar, considera que conceptos tales como la reproducción, la división sexual del trabajo, la familia, el matrimonio, el hogar, el patriarcado, etc. se usan a menudo sin especificarlos en contextos

culturales e históricos locales (Mohanty, 2008 [1984]: 140). Estas son valiosas advertencias que trataré de seguir al construir esta investigación, tratando de cuidar la especificidad de la historia y la cultura de las mujeres rarámuri, así como reconociendo su formas de emancipación.

También me inspiro en trabajos como el de Mirza (2009) que se aproxima al feminismo postcolonial y negro, para situar el poder del silencio espectral de los tiempos del colonialismo que aparecen en nuestros días sobre los grupos marginados, ya sea en su vertiente de raza, género, clase, entre otros y sus intersecciones. Para ello la autora propone el *Quilting* (tejer), aludiendo al arte de costura que junta pedazos de paño; en este caso se usan los fragmentos de memoria, la unión de pasado al presente y la fabricación con ello de todo (Flannery, 2001 cit. en *ibíd.*). Esto tiene un significado poderoso para las mujeres a través de las culturas y el tiempo. Sus historias ocultas dan respuesta a la blancura silenciosa y devorante del conocimiento normativo y la teoría.

Otras de las valiosas aportaciones que tomo en cuenta para este trabajo son los postulados de Gloria Anzaldúa (1987, cit. en Hernández, 2008:74), que llama las nuevas *identidades de frontera* o *border identities* a la celebración de la hibridez y al “nuevo mestizaje”, para cuestionar cualquier criterio de autenticidad y purismo cultural; nos recuerda que no hay nada estático, que hasta las “tradiciones milenarias” se vuelven “milenarias” a partir de que alguien las resignifica y las reivindica como tales. En este sentido me interesa vislumbrar las resignificaciones de las mujeres rarámuri universitarias.

Dentro de este posmodernismo encontramos críticas posestructuralistas, en un enfoque que versan sobre la diferencia⁴ (De Lauretis, 1984, cit. en Alcoff, 2002: 12; Haraway, 1991; Sandoval, 2004) que consideran que estamos construidas por un discurso semiótico y la única manera de situarse fuera de ese discurso es desplazarse uno mismo dentro de él, rechazar las preguntas tal y como vienen formuladas, o responder taimadamente, e incluso citar (pero en contra del sentido literal).

⁴ La noción de la diferencia sexual es un proyecto cuyo objetivo consiste en establecer condiciones, tanto materiales como intelectuales, que permitan a las mujeres producir valores alternativos para expresar otras formas de conocimiento (Braidotti, 2004: 21)

Donna Haraway arguye que la objetividad feminista significa, sencillamente conocimientos situados, es decir, nombrar dónde estamos y dónde no, especificar nuestras dimensiones de espacio mental y físico. Me interesa también retomar su concepción de tecnologías como prácticas habilidosas y espacios abiertos para los replanteamientos de las máquinas y de los organismos como textos codificados, a través de los cuales nos adentramos en el juego de escribir y leer el mundo (Haraway, 1991: 258-333). De esta forma es mi deseo que las mujeres rarámuri universitarias me permitan conocer la forma en la que escriben y leen el mundo o son leídas por las demás personas, así como las codificaciones a las que responden y las decodificaciones que hacen para volver a codificar sus experiencias.

Lo que Haraway propone es el concepto de un ser híbrido, de *cyborg* que es una especie de yo personal, desmontado y vuelto a montar. Es el yo que las feministas deben codificar (Haraway, 1991:254-279) y es un referente fundamental ya que retomándolo Chela Sandoval propone la metodología de las “oprimidas”. Propone que “las tecnologías” generan formas de agencia y conciencia que pueden crear modos efectivos de resistencia bajo las condiciones culturales de la posmodernidad, y pueden considerarse constituyentes de una forma “cyborg” de resistencia: una *CyberConciencia*, o una “forma postmoderna diferencial de conciencia opositiva” (Sandoval, 2004).

Así mismo, Hernández destaca algunas reflexiones metodológicas de los feminismos poscoloniales que me parecen pertinentes en las prácticas académicas y políticas del feminismo: 1) historiar y contextualizar las formas que asumen relaciones de género para evitar el universalismo feminista; 2) considerar la cultura como un proceso histórico para evitar los esencialismos culturales; 3) el reconocimiento de la manera en que nuestras luchas locales están insertas en procesos globales de dominación capitalista (Hernández, 2008).

Es importante recordar y anotar que uno de los desafíos de los feminismos posmoderno y poscolonial es el compromiso con una praxis crítica y política en términos de contramemoria, de resistencia, de responsabilidad, de saberes situados y de un política de localización, lo que Braidotti llama la política de la subjetividad femenina: la visión del

sujeto entendido como una zona de interacción de la voluntad con el deseo, es decir la voluntad de saber, el deseo de decir, de pensar de representar (Braidotti, 2004: 42-66) resaltando que éstos cruzan a la vez las variables que definen al sujeto y que ya hemos mencionado: la clase, la raza, el sexo, la edad, la nacionalidad y la cultura, que se yuxtaponen para definir y codificar los niveles de nuestra experiencia.

1.1.6. Feminismo indígena

El feminismo de las mujeres indígenas ha sido examinado muy poco, aunque existen notables trabajos de autoras como Aida Hernández y Francesa Gargallo que lo recuperan y lo exponen a pesar de no ser ellas mismas indígenas. Este feminismo indígena tiene en común con el feminismo de mujeres blancas algunas demandas, pero difiere en otras tantas. Por ejemplo, en la década de los setenta, en contraste con las demandas de las feministas blancas de clase media que pedían el desmantelamiento de la institución de la familia nuclear por ser un elemento clave en la opresión de la mujer, como ya he mencionado, las feministas indígenas y afro-americanas argumentaban que para ellas la libertad consistía en poder formar una familia, puesto que la larga historia de esclavitud, genocidio y racismo había operado precisamente rompiendo sus comunidades y familias (Mahmood, 2008: 175).

Estas diferencias hacen que las mujeres indígenas no admitan en ocasiones ser identificadas como feministas, aunque otras concuerdan en que si las mujeres de los pueblos originarios le llaman feminismo o no a sus movimientos e ideologías es un problema de traducción, porque el feminismo es la búsqueda concreta emprendida por las mujeres para el bienestar de las mujeres y en diálogo entre sí para destejer los símbolos y prácticas sociales que las ubican en lugares secundario. Pues como afirma la feminista comunitaria aymara Julieta Paredes: “toda acción organizada por las mujeres indígenas en beneficio de una buena vida⁵ para todas las mujeres, se traduce al castellano como feminismo” (Gargallo, 2014: 11- 21).

⁵ Las ideas de buena vida para las mujeres pensadas en las comunidades indígenas actuales, que son presentes y modernas, incluyen las ideas de economía comunitaria, solidaridad femenina, territorio cuerpo, trabajo de reproducción colectivo y antimilitarismo. Se sostienen en la resistencia a la privatización de la tierra y desembocan en la crítica a la asimilación de la cultura patriarcal de las repúblicas latinoamericanas y sus leyes, centradas en la defensa del individuo y su derecho a la propiedad privada (Gargallo, 2014: 25).

Francesca Gargallo en su texto filosófico, sustentado en un trabajo de campo antropológico, da cuenta de mujeres indígenas que hablan, en cualquiera de las 607 lenguas sobrevivientes a la colonización, de la violencia contra su cuerpo, de la represión y el genocidio: mujeres pertenecientes al territorio que conocemos como América Latina, pero al que Gargallo se refiere como Abya Yala, uno de los nombres ancestrales de este continente. La autora (ibíd.) aborda los temas de la otredad de las mujeres indígenas afirmando que “el otro” no existe en sí, es necesario que se le construya, categorizándolo como alguien uniforme y homogéneo, desvinculado de la individualidad y al que no se pregunta si se considera una unidad con todos los otros “otrizados”. Tal como señala Yásnaya Aguilar (2012, cit. en Gargallo, 2014: 10) nada justifica la nulificación de sus complejidades y diferencias. Para Gargallo el otro equivale a ser una minoría, no numérica sino ideológica.

Es importante hacer hincapié en algunas propuestas del feminismo indígena que rescata Gargallo, por ejemplo la idea de algunas maestras bilingües zapoteco-español de la costa de Oaxaca, en México, acerca de la relación entre la resistencia de los pueblos originarios a la occidentalización y la mayor equidad en la relación entre los sexos que se vive en la comunidad, o la idea de que las mujeres y los hombres conforman géneros con responsabilidades compartidas de forma milenaria. Esta corriente feminista permite a las mujeres indígenas demandar en el seno de su comunidad un lugar que no es propio de las mujeres en la tradición vigente, pero que puede ser reivindicado apelando a una reelaboración presente de la historia antigua (Gargallo, 2014: 82- 84).

Aída Hernández (2001) recupera un feminismo indígena que en México se ha dado a partir de la aparición pública en 1994 del Ejército Zapatista de Liberación Nacional⁶ (EZLN), a través del cual las mujeres indígenas empezaron a levantar sus voces en los espacios públicos apoyando las demandas de sus compañeros y sus comunidades, así como exigiendo el respeto a sus derechos específicos como mujeres, expresados en La Ley Revolucionaria de Mujeres. Esta ley consta de diez puntos entre los que se encuentran el derecho de las mujeres indígenas a la participación política y a los puestos de dirección, el

⁶ El movimiento zapatista surgió en las regiones indígenas del sureste de México, tras el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) el primero de enero de 1994, el mismo día en que entraba en vigor el Tratado de Libre Comercio de América del Norte. Este ejército está conformado principalmente por indígenas tseltales, tsotsiles, ch'oles y tojolab'ales del Estado de Chiapas.

derecho a una vida libre de violencia sexual y doméstica, el derecho a decidir cuántos hijos tener y cuidar, el derecho a un salario justo, el derecho a elegir con quien casarse, a buenos servicios de salud y de educación, entre otros (El Despertador Mexicano, 1993). Es necesario también aclarar que a diferencia del movimiento feminista nacional, las mujeres indígenas han mantenido una doble militancia, vinculando sus luchas específicas de género a la lucha por la autonomía de sus pueblos.

Las mujeres indígenas han señalado en diversos espacios su deseo de reivindicar el carácter histórico y cambiante de sus culturas, a la vez que rechazan aquellos “usos y costumbres” que consideran que atentan contra su dignidad. Se trata de una doble lucha en la que reivindican frente al Estado el derecho a la diferencia cultural y al interior de sus comunidades propugnar por cambiar las tradiciones que consideran contrarias a sus derechos (Hernández, 2001:13).

1.2. Identidades, etnicidad y relaciones interétnicas

1.2.1. Identidad

El concepto de identidad es uno de los pilares que soporta esta tesis, debido a que me permite concebir la forma en la que las mujeres rarámuri universitarias se constituyen como personas y agentes sociales. Ellas enfrentan a diario el concepto de identidad, en un medio social en el que se deben construir y reconstruir constantemente (Gómez Bueno et al., 2001: 53), pues desde los años 80 la clase social no basta ya como trinchera para luchar en contra de las desigualdades sociales, por lo que se han intensificado las identificaciones de raza, de género, regionales, lingüísticas y religiosas; así como los tránsitos migratorios. Todos ellos articulados en un relato multiplicador en las grandes ciudades, donde las identidades políticas no tradicionales y las nuevas formas de ciudadanía han emergido con sus demandas, en pugna por derechos y reconocimientos, además de los replanteamientos deconstructivos, trayendo como consecuencia el debilitamiento de las ideas de nación, la fragmentación identitaria y cultural como contracara de la globalización⁷, situación en la

⁷ De acuerdo a Larraín (2001:45, cit. en Maillard et al., 2008: 8) la globalización ha afectado de tres formas los procesos de construcción identitaria: i) ha ampliado el espectro de “otros” con los cuales, individuos, grupos y naciones, se relacionan y respecto de los cuales se definen a sí mismos; ii) ha complejizado las posibilidades de formarse una visión unitaria del sí mismo y dar sentido al presente y los vínculos históricos, producto de las transformaciones temporales y espaciales que han tenido las relaciones sociales, y iii) la

que los individuos se ven cada vez más forzados a negociar su elección de tipo de vida entre una diversidad de opciones. La planificación de la vida de forma reflexiva se ha convertido por lo tanto en el rasgo central de la estructuración de la identidad propia (Bauman, 2010:81; Arfuch, 2002: 18-19; Giddens, 1991, cit. en Catells, 2001: 33).

Las razones antes expuestas me han llevado a optar por una perspectiva constructivista y a tratar de comprender la forma en que las mujeres rarámuri universitarias planifican su vida “construyendo” su identidad, y cómo ésta es afectada por la imposiciones de otros actores, pero también por sus afinidades, así como también es negociada y se resiste.

La identidad es, entonces, un punto de encuentro entre los discursos y prácticas que intentan “interpelarnos”, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de “decirse”, esto puede ser visto como una *articulación* y no como un proceso unilateral (Hall, 1996). Por lo tanto me interesa abordar brevemente conceptos como subjetividad e identidad relacional, todo ello para comprender entre otras cosas qué factores facilitan la comunicación y la identificación de las mujeres rarámuri universitarias, conociendo tanto su mundo subjetivo y la forma en que este responde o es afectado por las relaciones con los otros.

La perspectiva constructivista (blanda) de la identidad, a diferencia de la esencialista (dura), se caracteriza por presentarla de manera indefinida, múltiple, inestable, fluida, emergente, fragmentada, construida, negociada, etc. (Hall, 1996; Bauman, 2010; Gil, 2005; Brah, 2011 [1996], Ponferrada, 2007: 72). Por otro lado no hay que olvidar la incorporación de un punto de vista sociocultural, desde la cual los estudiosos comenzaron a centrarse más en la "identidad social", que postula que la identidad se deriva de la pertenencia a grupos (Hansen y Liu 1997, cit. en Ek, 2009: 406) y de la relación entre el individuo y el más amplio mundo social, mediado a través de las instituciones (Norton 1997: 420, cit. en *ibíd.*). Y a pesar de que estas concepciones socioculturales se alejaron de

globalización habría favorecido procesos de desarraigo de identidades culturales ampliamente compartidas, alterando las categorías con las cuales los sujetos construyen sus identidades. La globalización ha traído procesos de “desarticulación y dislocación por medio de los cuales mucha gente cesa de verse a sí misma en términos de los contextos colectivos tradicionales que le daban un sentido de identidad: por ejemplo, profesión, clase, nacionalidad, religión y comienzan a verse en términos de otros contextos colectivos, por ejemplo, de género, etnias, sexualidad, equipos de fútbol, etc.”.

una visión puramente interna e individual de la identidad, no eliminaron por completo las nociones esencialistas de la identidad. Además estos marcos se centraron en la identidad más como un producto que como un proceso.

Cabe anotar que autores como Brubaker y Cooper (2001: 2-13) han cuestionado el hecho de que la identidad “soporte” una carga teórica polivalente, y argumentan que es un término pesadamente cargado, profundamente ambiguo y demasiado dividido entre significados “duros” y “débiles”. Brubaker y Cooper buscan conceptos alternativos que podrían reemplazar y liberar al de “identidad”, llevando a cabo su trabajo teórico “sin sus connotaciones contradictorias y confusas” (ibíd.: 18) pero si se revisa su propuesta encontraremos los mismos conceptos que otros autores han utilizado para definir la identidad, utilizándolos como componentes o dimensiones de este concepto, no como alternativos, debido a la complejidad de este concepto. No podemos definir a la identidad como un concepto sencillo, ya que no se ubica en una encrucijada sino en varias (Bartolomé, 2006: 42), por ello a continuación abordaré las distintas dimensiones de la identidad, vistas como aristas y no como alternativas.

1.2.2. Identidad de género

Aunque en esta tesis ya fue abordado el concepto de género, debido a que la identidad genérica es una de las dimensiones más importantes de la “identidad” deseo hacer una breve síntesis de esta dimensión. Si bien es cierto que las identidades se construyen a partir de la interiorización de la norma social imperante y son los roles sociales de género los mecanismos que responden a la imposición de una norma a través de los mecanismos externos de control, las identidades de género representan la interiorización más o menos crítica de la norma y la creación de la propia individualidad (Gómez Bueno, et al, 2001: 52).

Es importante no obviar el hecho de que en las sociedades organizadas genéricamente, todas las personas tienen una identidad de género, cada quién es, siente y sabe que es hombre, mujer, u otra categoría asignada por la sociedad y/o autoasignada. En esta

clasificación genérica entran en juego sentimientos, actitudes, modelos de identificación⁸ o de rechazo que se incorporan a través de todo ciclo vital; y se conjugan otros elementos como los derivados de la permanencia real y subjetiva a la clase, el mundo urbano rural, a la comunidad étnica, lingüística, religiosa, o política. Se nutre también de la adscripción a grupos definidos por el ámbito de intereses, el tipo de actividad, la edad, período del ciclo de vida y por todo lo que agrupa o separa los sujetos en la afinidad y en la diferencia. De este modo, la identidad genérica tiene que ver con la imagen que las personas proyectan en el ámbito social en relación con la ideología de género dominante (Lagarde, 2011: 798, 1998: 35; Maqueira, 2001, cit. en Martín Casares, 2008: 54).

Esta perspectiva es útil para mi investigación pues ofrece una guía para encontrar los modelos de identificación que siguen las mujeres rarámuri; así como también comprender sus identidades a partir del conocimiento de sus grupos de adscripción, particularmente por sus afinidades y diferencias. Aunque como ya mencioné antes, el sexo no determina al género y es en sí mismo una construcción social y no un rasgo natural (Butler, 2007: 55) debo tener en cuenta que "la pertenencia sexual es uno de los elementos que ejerce una influencia casi inmediata en la percepción estereotípica del otro, así como en los juicios y conductas dirigidas hacia él o ella". Por tanto, el sexo como elemento base para procesos de categorización sigue ejerciendo una profunda influencia en la vida del adulto, así que las dicotomías objetivo/subjetivo; razón/emoción; cultura/naturaleza; público/privado; activo/ pasivo; alto/bajo; fuerte/débil... son algunas de las categorías involucradas en la construcción de las identidades de género (Gómez Bueno et al., 2001: 53) y seguramente las encontraré en la construcción identitaria que hacen tanto las mujeres rarámuri universitarias como otros actores que interactúan con ellas y contribuyen a dicha construcción.

A pesar del reconocimiento de la presencia de estas dicotomías en la construcción cotidiana de las identidades de género, parto de la propuesta de Jessica Benjamín (1997,

⁸ La *identificación* se lleva a cabo al rearticular la relación entre sujetos y prácticas discursivas, actúa a través de la diferencia, entraña un trabajo de marcación y la ratificación de límites simbólicos, así como la producción de "efectos frontera" (Hall: 15 y 16). Sin embargo las identificaciones que construyen la identidad "pertenecen a lo imaginario, son esfuerzos de alineación, lealtad y cohabitaciones ambiguas que perturban al yo. Son lo que se ordena, se consolida, se recorta e impugna constantemente, y a veces, se ve forzado a ceder el paso" (Butler, 1993: 105).

cit. en Dobles, 2013: 11) que se nutre de la *Teoría de las relaciones objetales* en psicoanálisis, de la crítica filosófica y social feminista, y que trata de romper con las polaridades simplificadas y apuesta por la multiplicidad (de identidades, de identificaciones, etc.).

1.2.3. Identidad colectiva

La identidad colectiva es compartida por un grupo de individuos que tiene un origen o intereses en común, y se consideran iguales entre sí; implica además la inclusión de la personalidad individual en la de un grupo hacia el cual se experimenta un sentimiento de lealtad y se espera que éste se manifieste con solidaridad. Este uso de la identidad se encuentra especialmente en movimientos sociales: género, raza, etnicidad, y nacionalismo (Pollini, 1990, cit. en Giménez, 1997: 7; Brubaker y Cooper, 2001: 9).

Estas identidades colectivas resultan de la formación de redes de relaciones de reconocimiento sostenidas y estabilizadas en el mediano y largo plazo por instituciones que definen sus fronteras (Giménez, 2009: 187) y determinan su contenido simbólico y su sentido para quienes se identifican con ella o fuera de ella, puesto que la construcción social de la identidad siempre tiene lugar en un contexto marcado por las relaciones de poder (Castells, 2001) y están constituidas por elementos culturales que pueden ser: formas de pensar, de vestir, de comer, de actuar, etc., por lo que también se pueden llamar "identidades culturales" (Navarrete, 2004: 24; Brah, 2011 [1996]: 45).

Tomando en cuenta esta definición, me interesa dilucidar a quiénes consideran las mujeres rarámuri universitarias sus iguales, de qué forma se construyen sus sentimientos de lealtad, así como de qué forma se da reconocimiento de esta identidad colectiva y cuáles son las instituciones encargadas de definir sus fronteras.

1.2.4. Subjetividad

No ha sido fácil construir el concepto de subjetividad, pero sí necesario. En mi camino a la comprensión de este concepto encontré algunas definiciones como la de Foucault que

describen a la subjetividad como un fenómeno derivado de procesos económicos y sociales, fuerzas de producción, estructuras ideológicas, luchas de clases (Foucault, 1988). Esta definición, en la que el sujeto es sometido por diversas formas de poder me parecía con poco alcance. En cambio, de las lecturas feministas de la postcolonialidad, se desglosaba el concepto de subjetividad como un proyecto emancipatorio y de resistencia que de cierta forma leía también entre líneas en la propuesta de Foucault, al sugerir este autor la necesidad de buscar “nuevas subjetividades” que liberaran al sujeto de la sujeción y el dominio, pues la subjetividad se fortalece más entre más “liberado” se encuentre el actor social.

Por otro lado, la subjetividad tienen que ver con la experiencia y la diferencia, tal como plantea Avtar Brah, pues todas las culturas tienen diferencias internas y nunca son estáticas; así que las subjetividades se forman dentro de prácticas discursivas heterogéneas, en donde se producen transiciones que de ninguna forma son “suaves”, sino que pueden darse en medio de la ambivalencia o angustia psíquica, así que “habitamos identidades cambiantes y articuladoras, tejidas a través de las relaciones de raza, género, clase o sexualidad” y esa articulación o interseccionalidad que produce la diferencia produce también subjetividades (Brah, 2011 [1996]: 118-120).

Es importante comprender que la diferencia como subjetividad se da sobre una crítica⁹ a la concepción humanista del sujeto como un “punto de origen” unitario, racional y racionalista; centrado en la conciencia; y en términos de la idea de un “Hombre” universal, la encarnación de una esencia ahistórica. Por ello, al revisar el psicoanálisis (especialmente sus variantes posestructuralistas) las feministas han replanteado su relación con las teorías de la “deconstrucción” y las “micropolíticas del poder” (Brah, 2011 [1996]).

Tal visión de la subjetividad puede ayudarme a comprender la construcción de las mujeres rarámuri como universitarias, pues su “diferencia” y por tanto su subjetividad estriba en sus relaciones de raza, clase y género, en las cuales no se desenvuelven como sujetas dominantes, pero intuyo que ante esas relaciones, más que ser “dominadas”, buscan formas

⁹ Estas críticas surgieron en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial, los proyectos del postestructuralismo, el feminismo, el anticolonialismo, el anti-imperialismo y el antirracismo, cuestionaron las reivindicaciones de verdad universal de las grandes narrativas de la historia que situaban al “Hombre” europeo en el centro (Brah, 2011 [1996]).

de emancipación a través de su subjetivación, entendiendo a esta como los deseos y voluntades de “ser”, de saber, de pensar y de representarse como afirman algunas autoras (Braidotti, 2004:42; Delgado, 2004:54) y la capacidad de “decirse” (Hall, 1996), por lo tanto pretendo también dilucidar sus formas de sentir y de estar en el mundo y aprenderlo: consciente e inconscientemente, de percibir, temer y actuar sobre la realidad (Lagarde, 2011: 13; Ortner, 2006, cit. en Aquino, 2013: 273).

Al referirse a las subjetividades, Ortner (cit. en Aquino, 2013: 273) y Teresa de Lauretis (1984, 1996 cit. en Alcoff, 2002: 12 y19) consideran que las personas son “conscientes” y “sujetos cognoscentes”: conocedores de sí mismos y reflexivos, interpretan y reconstruyen su historia, permeada por el contexto cultural discursivo al que tienen acceso. Es así como en esta reflexión, la identidad propia es el yo entendido por una persona en virtud de su biografía (Giddens, 1991, cit. en Catells, 2001: 33) y la experiencia fenomenológica de llegar a comprenderse así mismo en el discurso vivido (Tafjel, 1974, cit. en Thomas et al., 2011: 530). A su vez, la auto comprensión es un término que designa lo que podría llamarse “subjetividad situada”: el propio sentido de quién es uno, de la propia locación social, lo que Pierre Bourdieu¹⁰ llamó *sens pratique*, el sentido práctico (cognitivo y emocional) que las personas tienen de sí mismas y de su mundo social. (Brubaker y Cooper, 2001: 22 - 26).

Me interesa resaltar particularmente la definición que hace Teresa de Lauretis (ibíd.) de las mujeres, a través de la conceptualización de su subjetividad, entendida como la adopción de posiciones en un determinado contexto; y entender además, como hace Orobítg (2001: 238) la relación entre subjetividad y experiencia, así como la incidencia de la “percepción” sobre éstas, pues no podemos olvidar la relación entre lo que es individual y lo que es colectivo, ni el carácter evocativo o simbólico de la experiencia.

Parto de estas nociones, pues creo que las experiencias de las mujeres rarámuri estarán influenciadas en parte por sus percepciones, las cuales se han construido desde un punto de vista individual, pero también étnico (como colectivo), y todas las creaciones simbólicas que emanen de ello.

¹⁰ Bourdieu, Pierre. 1990. *The Logic of Practice*. Richard Nice (trad.). Cambridge: Polity Pres.

1.2.5. La perspectiva histórica de las identidades: un mapa del poder ser

Concuerdo con la idea de que las identidades son siempre creadas, y por lo tanto, históricamente situadas (Giménez, 2009: 170; Gruzinski, 1999, cit. en Stolcke, 2008: 20), constituidas en medio de una guerra por el reconocimiento, donde individuos y colectividades luchan en dos frentes. En un frente, se fomenta la identidad preferida o elegida en detrimento de las viejas identidades abandonadas y molestas, elegidas o impuesta en el pasado. En el otro, se contraatacan las presiones por las demás entidades forzadas (estereotipos, etiquetas, estigmas¹¹), artificiales y asumidas (Bauman, 2010: 87). En este último caso es posible generar una *Identidad de resistencia* correspondiente a aquellos actores que construyen trincheras de supervivencia, basándose en principios diferentes u opuestos a los que impregnan las instituciones de la sociedad (Calhoun, 1994, cit. en Castells, 2001: 30).

Son estas instituciones las que construyen *discursos identitarios* que son definidos por Bonetti (2015) como dispositivos de dominación. Y se refiere a estos *dispositivos* como a un conjunto o red heterogénea de discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, etc. (Foucault, 1985: 127, cit. en Bonetti, 2015: 283).

Por su parte García Fanlo (2010, cit. en Bonetti, 2015: 283) sostiene que existen dispositivos para inscribir lo social en el cuerpo, en tanto que sientan reglas, modos de ser y actuar con cierta regularidad, estableciendo un campo posible de comportamiento. De estos conceptos se desprende el hecho de que los discursos identitarios constituyen los mecanismos puestos en marcha por aquellos que sustentan el poder para establecerlos como constructores de sentido y subjetividades, ya que se establecen como parte del sentido común guiando prácticas y representaciones de la realidad.

¹¹ Según Goffman se pueden identificar tres tipos estigma, el que se aborda aquí es el estigma de los defectos de carácter del individuo en el que se perciben la falta de voluntad, pasiones tiránicas, o antinaturales, etc. Los otros dos tipos de estigma son las abominaciones del cuerpo y estigmas tribales y de la raza, la nación, religión susceptibles a ser transmitidos por herencia y contaminar por igual a todos los miembros una familia (1986: 14).

La perspectiva histórica de las identidades también nos permite apreciar, por otro lado, la manera en que ciertos rasgos de una cultura cambian sin que nadie considere que esto pone en peligro la integridad cultural, mientras que de manera selectiva se decide que otros cambios si constituyen una pérdida cultural. El análisis feminista del cambio cultural pueden llamar la atención sobre esos procesos que son denominados por Nayan como “etiquetación selectiva” (“*selecting labeling*”), mediante los cuales aquellos que tienen poder o son instituciones dominantes, para su conveniencia, designan ciertos cambios en valores y prácticas, aparentemente en consonancia con la preservación cultural, mientras que designan otras transformaciones como “pérdidas culturales” e inclusive como “traiciones culturales” (2000: 89, cit. en Hernández, 2008: 93), creando lo que Castells denominó *identidad legitimadora*.

Estos conceptos sin duda me servirán para detectar los discursos identitarios dictados a las mujeres rarámuri como universitarias y los dispositivos utilizados para ello, pero supongo que aunque las redes que configuran estos dispositivos de dominación se construyan fuertemente, existirán algunos momentos y espacios para la consciencia y la reflexión por parte de estas mujeres. De Lauretis (1996, cit. en Alcoff, 2002: 13) sostiene que la identidad individual se constituye en un proceso histórico de toma de consciencia; un proceso en el que cada persona interpreta o reconstruye “la historia personal” dentro del horizonte de significados y conocimiento que podemos tomar de nuestra cultura en un momento histórico dado; un horizonte que también abarca diferentes modos políticos de compromiso y lucha... La conciencia, por tanto, nunca está fija, nunca se alcanza de una vez por todas, porque las barreras discursivas cambian dependiendo de las situaciones históricas. Es entonces a través de este proceso de interpretación política que se permite la agencia a cada persona.

1.2.6. Identidad relacional como principio de distinguibilidad

Considero importante tomar en cuenta, como parte de la construcción identitaria la identidad relacional como principio de distinguibilidad (Gímenez, 1997) en la que el sujeto no solo incorpora identificaciones del discurso social sino que además busca ser o es reconocido por el otro como distinto, ya que la identidad individual o colectiva se ha construido siempre a través de la relación con el Otro (Augé, 1999: 18). Es una

construcción que se hace, a través de la diferencia, en relación con lo que no sé es o falta ser; por lo que se necesita del otro para diferenciarse y en un momento dado complementarse. Por ello la identidad implica la búsqueda de una valorización de sí mismo con respecto a los demás (Giménez, 1997: 8-16).

En la visión de Giménez, que es en la que me he basado para construir el concepto de distinguibilidad, ésta se refiere a tres series de factores discriminantes para la conformación identitaria en el individuo: 1) la pertenencia a una pluralidad de colectivos (categorías, grupos, redes y grandes colectividades), pues entre mayor sea el número de grupos a los que se pertenece, más fácil se distingue un individuo de otros; por lo tanto considero que una mujer rarámuri universitaria es más fácil de distinguir de una mujer rarámuri que no lo es, pues pertenece a un mayor número de colectivos y su identidad se va labrando a través de ellos; 2) la presencia de un conjunto de atributos idiosincráticos o relacionales, lo que significa que cada una de ellas tiene una personalidad definida por su carácter; 3) una narrativa biográfica que recoge su historia de vida y su trayectoria social, y aunque las mujeres rarámuri compartan algunas experiencias, cada una tiene vivencias específicas que definen su identidad de forma muy particular.

1.2.7. Identidad étnica, etnicidad, categorías étnicas y etnicización

Identidad étnica y etnicidad

Desde un enfoque constructivista, la **identidad de un grupo étnico** es un proyecto social, cultural y/ o político que supone la afirmación de lo propio en la confrontación con el alterno, entonces nos encontramos en presencia de la **etnicidad**: concebida como un fenómeno de comportamiento, como la identidad en acción, resultante de una conciencia para sí.

Para entender la etnicidad considero importante tomar en cuenta como hace Brubaker (2002: 166) las categorías vernáculas y los entendimientos serios de los participantes porque ellos son parte constitutiva de nuestro estudio. Pero no hay que adoptar sin crítica categorías de etnopolíticas al ejercerlas como nuestras categorías de análisis social. Debemos tomar en cuenta, por otro lado, que existen participantes especialistas en etnicidad como empresarios etnopolíticos, que, a diferencia de los no especialistas, puede

vivir "de", así como "para" etnicidad, y menudo tienen lo que Pierre Bourdieu ha llamado un carácter performativo, y tratan de evocar a estos grupos étnicos, convocarlos, llamarlos a la existencia, sus categorías diseñadas para moverles, convocar, justificar, movilizar, tratándoles como cosas sustanciales. Los empresarios etnopolíticos como señala Bourdieu, contribuyen a la producción de lo que aparentemente describen o designan (1991, cit. en Brubaker, 2002: 166).

También es necesario tener presente que la etnicidad no es una cuestión de buscar un acuerdo sobre una definición. La casuística de definición es compleja y siempre recomenzando en los estudios de origen étnico, la raza y el nacionalismo. Es más bien una cuestión de examinar críticamente nuestras herramientas conceptuales. Etnia, raza y nación deben ser conceptualizados no como sustancias o cosas o entidades u organismos o colectiva individuos, como las imágenes discretas, concretas y tangibles. Esto significa pensar en la etnicidad en términos de categorías prácticas, expresiones culturales, cognitivas, esquemas, marcos discursivos, rutinas organizativas, las formas institucionales, proyectos y acontecimientos políticos contingentes. Significa pensar en etnicización, políticas, sociales, culturales y psicológicas (Brubaker, 2002: 167).

Etnicidad e identidad étnica no son términos equivalentes, ya que la primera presenta en realidad una manifestación de la segunda. En la medida en que las relaciones interétnicas se hacen más intensas y frecuentes, la emergencia de la etnicidad será más visible como resultado del contraste (Bartolomé, 2006: 62 y 63). La complejidad de estos conceptos interrelacionados merece una explicación más detallada que hago a continuación.

La palabra étnico viene del griego *éthnos*, que significa pueblo (Navarrete, 2004: 25). Por ello, el concepto de etnia hace referencia a los elementos culturales que se vinculan con la identidad de los pueblos (Bello y Rangel, 2000) y que sirven como el *código* o la "gramática" de un lenguaje social, capaz de orientar a los agentes en la situación interétnica, utilizando dos "series", una involucrando *identidades*, otra, patrones *culturales*. En la serie de identidades se clasifican dos tipos diferentes de mecanismos de identificación: un primer tipo engloba las identidades asumidas por miembros de grupos *minoritarios* (indígenas, negros, etc.) insertados en sistemas sociales globales (como las

sociedades nacionales); un segundo tipo engloba identidades asumidas por miembros de sociedades anfitrionas, y por lo tanto *mayoritarios* (Cardoso, 2007: 176- 178).

La identidad étnica es el proceso mediante el cual el sujeto individual se identifica como miembro de una comunidad cultural particular (Hutchinson y Smith, 1996: 5, cit. en Gil, 2005: 7) pero también se constituye a partir de una ideología producida por una relación dinámica, en la que influyen tanto la autopercepción como la percepción por otros (Bartolomé, 2006: 47). Esta identidad puede tener una percepción colectiva de una *consanguinidad imaginaria* que se configura en el modelo de familia y remite a ancestros comunes que constituyen unidades sociales y culturalmente diferenciadas, constituidas como “grupos involuntarios”, que se caracterizan por formas tradicionales de solidaridad social (Isajiw, 1974: 11-124, cit. en Giménez, 2009: 168). Por otro lado, la organización de las identidades étnicas no depende de la diversidad cultural *per se*, como generalmente supone la antropología, sino que depende de la asignación de significados sociales particulares a un limitado conjunto de actos y de una codificación y expresión¹² específica de diferencias en estatus complementarios que dividen a la población en grupos de referencia (Barth, 1976; Blom, 1976; Knutsson, 1976; Valladares, 2008: 88).

Junto con el sentimiento de pertenencia nace también el de alteridad respecto aquellos que no son otros idénticos sino diferentes. Esto es denominado “el aspecto contrastivo de la identidad grupal” que es lo que hace seleccionar ciertos rasgos propios para contraponerlos con los de los otros diferenciados. De esta manera el grupo elabora, junto con la autopercepción, los límites grupales, pero no hay que confundir esta alteridad étnica con la alteridad cultural, el proceso de configuración de la diversidad no nos remite a entidades esenciales que deben ser preservadas, sino a la vigencia de espacios sociales diferenciados cuyos límites tienden a mantenerse, como ya apuntó Barth (1976) e insiste Bartolomé (2006: 139-195). Por ello, la interacción étnica estructura una dicotomización categorial de la gente semejante, con la cual se pueden entablar relaciones que cubren todos los sectores de la actividad y gente distinta, que cuenta con diferentes valoraciones y con la cual se puede interactuar solo en una variedad limitada de capacidades (Haaland, 1976: 79).

¹² Las diferencias étnicas de expresión van desde el lenguaje, actos rituales, gestos, costumbre; sin pasar por alto aspectos tan importantes como la dieta. (Izickowitz 1976:186)

Dado lo anterior Claudia Briones plantea que noción de identidad étnica (al igual que la de raza) opera fundamentalmente como mecanismos de construcción de diferencia, los cuales necesariamente se construyen en función de relaciones asimétricas, produciendo un *alter* y un *ego*. Dichas construcciones son de carácter socio histórico, lo cual conlleva entenderlas como características que en ningún caso son inherentes a los sujetos o a los grupos, sino que se fundan, crean y desaparecen solo como maneras de construcción de alteridad (1998, cit. en Acuña, 2005). Es decir, la identidad étnica, y más específicamente indígena, es concebida como un concepto y proceso dinámico, relacional y situado: se “está siendo indígena” en relación a ese otro que no lo es; en momentos específicos y espacios determinados, cuando esos otros, con los cuales se identifica o no, traen a colación los atributos, categorías y elementos con que se define el “ser indígena”. A partir de dicho escenario, los sujetos actúan y activan sus procesos más o menos implícitos de pertenencia étnica, configurando situacionalmente la autoidentificación (Maillard et al., 2008: 9).

Por otro lado, la identidad étnica se refuerza en poblaciones o sectores de la población que no comparten estilos de vida dominantes de la sociedad a la cual pertenecen formalmente y reafirman sus propias características, prácticas y percepciones socioculturales delimitando su existencia como colectividades humana, en una forma flexible y dinámica. Por ello, una etnia puede caracterizarse más como una “identidad etiquetada” en tanto que son otros quienes le otorgan el rango de étnico y no es desde el interior que se funda o se “siente” esa diferencia (Parson, 1975, cit. en Chávez, 2008: 8; Gil, 2005: 7). Esta diferencia puede ser social o cultural y corresponder a tres tipos 1) diferencias étnicas de expresión: lenguaje, actos rituales, gestos, costumbre, etc. 2) sistemas de valores; 3) auto identificación, aunque la identificación puede cambiar y el individuo puede considerar que pertenece a otro grupo en determinadas situaciones (Izikowitz, 1976: 186).

Como ya vimos la etnicidad se vincula a la acción de la identidad y no a su esencia, no puede apelar a la sangre desde el pasado, ni ser esencialista, se construye desde un enfoque constructivista, pues es verdad que la genética influye en nuestro aspecto, pero no es determinante en las decisiones individuales y en la experiencia. La etnicidad consiste más bien en el cultivo o en el refinamiento; es posible por ello elaborar una analogía entre ella y el vino, tal como lo hace Baumann, al explicar que la naturaleza por sí misma no produce el vino, hay que añadir los ingredientes para poder conseguir un proceso de fermentación,

del mismo modo que las organizaciones étnicas necesitan intereses políticos y económicos para convertirlos en una identidad que pueda funcionar en la vida diaria. El vino necesita tener las condiciones ideales para que madure, del mismo modo que la etnicidad necesita condiciones sociales específicas para adquirir significado entre todos aquellos que piensan que la comparten, adquiriendo distintas connotaciones y significados, según sea el clima social en el que se exprese (Baumann, 2001: 34- 85 y ss.).

Además la etnicidad puede definirse como la organización social de la diferencia cultural, pero lo que realmente importa para explicarla no es tanto el contenido cultural de la identidad, sino los mecanismos de interacción que, utilizando cierto repertorio cultural de manera estratégica y selectiva, mantienen o cuestionan las fronteras colectivas a través de un conjunto de elementos constitutivos o de límites (normas para establecer la pertenencia) y que, a pesar de las modificaciones, definen una unidad continua (Barth, 1976: 15).

Así el concepto de "etnogénesis", que quiere decir literalmente "creación de la etnicidad o de lo étnico" nos permite comprender mejor la compleja relación entre continuidad y cambio en las identidades étnicas. Según esta idea, las sociedades modifican y reinventan continuamente su identidad étnica para adaptarse a las circunstancias cambiantes y a las diferentes relaciones interétnicas en que participan. En este proceso creativo utilizan los elementos heredados de su pasado y también elementos nuevos, muchas veces tomados de los otros grupos étnicos con que se relacionan (Navarrete, 2004: 35). Por ello, la etnicidad puede analizarse como una experiencia histórica constituida por la conjugación de saberes, normatividades y subjetividades específicos (Restrepo, 2004: 24), porque existe solo en y a través de nuestras percepciones (formas de ver y no ver), interpretaciones (o mal interpretaciones), representaciones, categorizaciones e identificaciones; así como en las formas de recordar (y olvidar). E incluye el conocimiento previo tácito, las rutinas y prácticas institucionalizadas, a través de lo que la gente reconoce: experiencia, lugares, personas, acciones o situaciones (Brubaker, 2002: 174 y 175).

Categorías y grupos étnicos

Es necesario distinguir claramente entre las "identidades étnicas" y las "categorías étnicas". Las primeras, como ya vimos, se aplican fundamentalmente desde adentro, son usadas para

definir quién es uno y cuál es el grupo al que pertenece. Las segundas suelen ser aplicadas para agrupar distintos grupos étnicos en un grupo más amplio. Esto quiere decir que las "categorías étnicas" son más generales, pues se utilizan para clasificar y definir las relaciones entre diferentes grupos étnicos ya constituidos¹³ (Navarrete, 2004: 26; Barth, 1976: 10-15).

Brubaker (2002) nos explica que través de los grupos, un individuo es llevado a pedir lo que quieren los grupos, a asumir lo que piensan de sí mismos y otros; a aceptar la identidad, la agencia, los intereses y la voluntad de los grupos. La grupalidad, sin embargo, no es sentida y experimentada necesariamente por sus miembros, pero la retroalimentación debidamente encuadrada y codificada puede configurar la experiencia posterior y el aumento de los niveles de grupalidad, pues podemos entender las dinámicas de formación de grupos como un proyecto social, cultural y político, apuntando a transformar las categorías en grupos o aumentando los niveles de grupalidad.

En cambio a partir de las categorías¹⁴ podemos centrarnos en los procesos y especificar cómo las personas y las organizaciones hacen cosas. Las categorías se utilizan para canalizar y organizar las relaciones. Enfocarnos en la categorías étnicas puede llevarnos sobre diversos caminos en los que la identidad étnica, la raza y el carácter de la nación pueden existir "y trabajar" sin la existencia de grupos étnicos como entidades sustanciales. Esto puede ayudarnos a prever la identidad étnica sin grupos. Así la categoría étnica se puede usar para asignar los derechos, regular las acciones, distribuir beneficios, construir instituciones, identificar a las personas particulares como portadores de los atributos categóricos, 'cultivar' poblaciones o, en el extremo, 'erradicar' 'elementos' no deseados (Brubaker, 2002: 169-184; Navarrete, 2004: 22).

¹³ Por ejemplo, cuando los españoles llegaron a México los habitantes de estas tierras estaban organizados en muchos grupos diferentes, cada uno de ellos con un fuerte sentido de su identidad étnica, pero todos fueron inscritos en la categoría étnica de "indios" en contraste con la de "españoles", que por cierto, también estaban divididos en varios grupos étnicos diferentes (Navarrete, 2004:26).

¹⁴ Comprender un categoría y no un grupo, al centrarnos en la etnicidad requiere buena dosis de sentido común y de conocimiento: incluye el conocimiento de uno mismo y la nacionalidad etnocultural de los demás sobre la base de indicios tales como el lenguaje, acento, nombre, a veces el vestido, el peinado, e incluso el fenotipo, la forma en que normalmente se comportan y asuntos en diversas esferas de la vida. Tal conocimiento basado en categorías de sentido común da forma a la interacción cotidiana, figuras en las historias la gente cuenta sobre sí mismos y los demás y proporciona explicaciones prefabricadas para ciertos eventos o estados de cosas (Brubaker, 2002: 183).

La etnicización: un proceso ligado a la relación con el Estado

El proceso de etnicización está relacionado siempre a la *desterritorialización*, por lo general violenta y forzada, de ciertas *comunidades culturales*; es decir, la ruptura o por lo menos la distorsión o atenuación de sus vínculos (físicos, morales y simbólico-expresivos) con sus territorios ancestrales, lo que a su vez ha desembocado en la desnacionalización, la marginalización, el extrañamiento y la expoliación de las mismas. Dicho proceso tiene por fuentes principales el colonialismo; y luego, las migraciones internacionales, y el internacionalismo proletario de los Estados socialistas y el nacionalismo del Estado-nación a la europea, con su proyecto de homogeneización cultural (Giménez, 2000).

Diferentes grupos étnicos no solo están jerarquizados según una escala de poder, prestigio y riqueza y situados en general en una posición superordinada o subordinada en relación con los otros, sino lo que es más importante, el centro de poder y el aparato del Estado están controlados, en mayor o menor medida, por una etnia dominante y/o mayoritaria, dejando a la etnia o a las etnias subordinadas en una situación de marginación (Stavenhagen, 1991; Barth, 1976). Dado lo anterior, se considera que la etnicidad se construye a partir de encuentros históricos entre pueblos indígenas y el Estado nación, como ideología¹⁵, dentro de un sistema interétnico atravesado por relaciones de poder (Cardoso, 2007; Bonfil, 2006 [1987]). Además esta ideología se reproduce en distintos ámbitos: en la casa y en el pueblo, pero también en las instituciones del Estado, como es el caso de la escuela (Martínez, 2001, cit. en Durín y García, 2011: 3) donde por ejemplo los indígenas escolarizados asumen el papel de intermediarios en las comunidades interétnicas y contribuyen a la consolidación de la autonomía, tratando de apropiarse de las políticas oficiales de tal modo que sean compatibles con sus proyectos reinventando las comunidades escolares (Bertely, 2006: 17).

Lo anterior se debe una forma de resistencia o lucha frente al Estado Nación que se comporta como la unidad que no sólo nos contiene sino que también nos construye, desarrollando formas particulares de seres sociales. Por ello, la presencia de comunidades

¹⁵ La ideología está presente en todas las actividades de los agentes, y no puede diferenciarse de su experiencia vivida. En esa medida, las ideologías fijan en un universo relativamente coherente no sólo una relación real, sino también una situación imaginaria (Poulantzas, 1969: 263-264, cit. en Cardoso, 2007: 96).

alternas representa la confrontación con paradigmas existenciales que los Estados tratan imponer a todos los actores sociales incluidos dentro del ámbito de la hegemonía. De este modo, los grupos étnicos son percibidos como irreductibles al modelo de ser social que forma parte de la propuesta genérica. Así es que los Estados se comportan objetivamente como aparatos políticos cerrados y para obtener “ciudadanos iguales ante la ley” se obstinan en abolir las diferencias a pesar de que ello suponga violentar las alteridades culturales (Bartolomé, 2006: 191).

1.2.8. Relaciones interétnicas, fronteras étnicas y formas de asimilación

Entiendo a la relaciones interétnicas como aquellas que se definen en el contacto que se da entre individuos y grupos de diversas procedencias “nacionales”, “raciales” o “culturales”, y dada la complejidad de éstas, se distinguen principalmente tres “tipos”:1) las que involucran unidades étnicas relacionadas de manera simétrica (como muchas de las relaciones intertribales; 2) las que involucran unidades yuxtapuestas de manera asimétrica y jerárquica (durante el periodo de conquista, algunos de cuyos remanentes aún se pueden observar); 3) las que involucran unidades étnicas en relación asimétrica, ligadas a un sistema de dominación y sujeción (las relaciones entre indios y blancos, incluyendo al “colonialismo interno”) (Cardoso, 2007: 48-86). Esta última es en la que se basa esta tesis.

Cabe anotar que la mayoría de las veces estas relaciones se basan a su vez en relaciones de clase y de producción, que se explican debido al control social del poder y la explotación económica de unos grupos sobre otros. Por otro lado, las relaciones interétnicas son siempre históricas: surgen, se transforman y desaparecen en el tiempo, tal como se transforman las realidades sociales que les dan sustento (Bari, 2002; Bartolomé, 2006: 191; Navarrete, 2004: 31-33).

El aspecto “organizacional” de las relaciones interétnicas es, por lo tanto, determinante en cada tiempo y en cada caso específico: sus preceptos regulan las situaciones de contacto y prohíben, por otro lado, la interacción interétnica en otros sectores, aislando así ciertos segmentos de la cultura de posibles confrontaciones o modificaciones, estableciendo *fronteras étnicas* (Barth, 1976: 18).

Richard Alba (2005) propone dos formas de fronteras étnicas: *fronteras claras* (bright borders) en donde la distinción es inequívoca y las personas saben exactamente de qué lado están, vs. *fronteras difusas* (blurred borders) que permiten localizaciones ambiguas, así como zonas de auto-presentación y representación social. Alba y Nee (2003, cit. en Alba, 2005: 23) argumentan que la forma de estas fronteras afecta a la probabilidad y a la naturaleza de la asimilación, definiendo así el concepto de **asimilación** como la "decadencia de una distinción étnica, su corolario cultural y de diferencias sociales".

Por otro lado Zolberg y Long (1999, cit. en Alba, 2005), así como Bauböck (1994, cit. en ibíd.: 23) han introducido una tipología que arroja luz sobre las diferentes maneras en que puede producirse la asimilación: a) *el cruce de fronteras* (boundary crossing) corresponde a la clásica versión de la asimilación a nivel individual, alguien se mueve de un grupo a otro, sin ningún cambio real en la propia frontera; b) *el desdibujamiento* (blurring) de las fronteras hasta que disminuyen en su distinción, y la ubicación de los individuos con respecto a ellas puede aparecer indeterminada; c) el *desplazamiento* (shifting), implica el traslado de una frontera para que las poblaciones una vez situadas en un lado se incluyan ahora en el otro: así el ex-extraño es ahora un igual.

Es importante anotar que en el caso de las *fronteras claras* la asimilación es propensa a tomar la forma de *cruce de frontera* y por lo general será experimentado como algo parecido a una conversión, es decir, una salida de un grupo y un descarte de signos de pertenencia vinculado a un intento de entrar en otro, con todas las cargas sociales y psíquicas que un proceso de conversión implica: distancia de los compañeros, sentimientos de deslealtad, y ansiedades acerca de la aceptación (Alba, 2005), como creo podría ocurrir en algunos casos entre las mujeres rarámuri universitarias. Aunque cabe resaltar que para Richard Alba el *cruce de fronteras* como forma de asimilación es más probable para aquellos individuos cuya ganancia potencial de la realización y valoración de su capital humano es suficiente para correr los riesgos involucrados.

En cambio en el caso de las *fronteras difusas*, como la ubicación de las personas es indeterminada puede parecer que se pertenece a los grupos de ambos lados, o a veces a uno y a veces a otro. Bajo estas circunstancias, la asimilación se puede aliviar en la medida en que no existe una ruptura entre la participación en las instituciones y culturas

convencionales y las de origen (Alba, 2005). También creo que las mujeres rarámuri universitarias pueden llegar a posicionarse ante estas formas de fronteras, pues al ser además ciudadanas mexicanas, poseen distintos recursos, responden y se adaptan de forma distinta.

1.3. Minorías étnicas en la educación formal

1.3.1. Cómo sé es minoría en la escuela

En esta tesis las minorías son entendidas no en términos numéricos de su población si no en relación a su subordinación a un grupo social dominante. En relación a las minorías étnicas Ogbu las definió al dividirlos a su vez en *minorías involuntarias* (no inmigrantes) o tipo casta que son personas que han sido conquistadas, colonizadas, o esclavizadas y son económicamente menos exitosas que las *minorías voluntarias* (inmigrantes) que son aquellas que dejan sus lugares de origen de forma más o menos voluntaria debido a que esperan mejores oportunidades en el lugar de destino (Ogbu y Simons, 1998), y poseen distintas historias de contacto y formas de etnogénesis (Carrasco, 2003). Parto del entendido de que las mujeres rarámuri universitarias se ubican como minorías involuntarias debido a su condición de indígenas.

Es además importante tomar en cuenta que existen en la universidad como en cualquier otra escuela políticas educativas que dictan el tratamiento hacia los estudiantes, lo que es denominado por Ogbu (ibíd.) “sistema” y cuya comprensión requiere tener en cuenta la manera en que las minorías se convirtieron en tales. Además Ogbu estudia la forma en que las minorías se perciben a sí mismas y responden a la escolaridad como consecuencia. Este segundo conjunto de factores es designado como “Fuerzas de la comunidad” que son productos de la adaptación sociocultural, se encuentran dentro de la comunidad minoritaria y constituye para mí una valiosa guía al recoger las percepciones y experiencias de las mujeres rarámuri universitarias, por ejemplo en relación a las expectativas que tienen puestas en la educación a partir de sus deseos personales, como los de llevar con ellas los conocimientos o beneficios de su experiencia universitaria, sabiendo que estas expectativas se ven afectadas por la comparación que hacen con la población blanca en cuanto al acceso a las oportunidades.

Cabe señalar que Ogbu (1987, 1993) ofrece un panorama de las minorías involuntarias como aquellas que se resisten a la educación y se involucran en acciones colectivas, burlándose del éxito individual, propiciando para sí poco éxito académico y económico. El fracaso escolar sería explicado como una peculiar forma de resistencia cuando la experiencia educativa y social prolongada demuestra que la desigualdad estructural persiste y no hay expectativas de cambio en su situación social de minoría, como en el caso del estudiantado negro, que al percibir un acceso limitado al trabajo se desilusiona de la educación, adquiriendo desconfianza, ambivalencia significativa y disonancia afectiva; así que disuaden a sus compañeros de emular a “los blancos”, incluso en el éxito académico (Ogbu & Fordham, 1986). En cambio las minorías voluntarias, por ejemplo la china o japonesa migrante en E.U.A no presentan problemas de rendimiento y adaptación a la escuela de manera prolongada, creen en el éxito académico, trabajan duro para ello y no oponen resistencia en su comportamiento (Ogbu y Herbert, 1998).

Es importante considerar que el propio Ogbu ha remarcado que algunas creencias y comportamientos que se atribuyen a las minorías voluntarias también se encuentran entre las minorías involuntarias, aunque en un menor grado, y viceversa (Ogbu y Herbert, 1998: 168); y que su modelo se basa exclusivamente en la sociedad estadounidense. A pesar de estas advertencias, los estudios de Ogbu han sido un referente muy importante dentro y fuera del marco disciplinario de la Antropología de la Educación, donde algunas teorías intentan explicar diferencias con el modelo de Ogbu y/o complementarlo.

Dado lo anterior, Carrasco (2004) se ha dado a la tarea de sintetizar dichas teorías, a partir de dos hipótesis: a) la hipótesis que enfatizan las diferencias culturales para “explicar” las “discontinuidades” entre las exigencias del ciclo escolar y del ciclo vital vivido por el estudiantado minoritario, atribuyéndoles una “ideología colectivista” en contraposición a las ideologías modernas, más orientadas a la individualidad, fomentadas por la escuela; así como la “falta de modelos” o referentes que, desde el propio grupo minoritario, presenten una imagen adulta positiva y una trayectoria clara y asumible; b) la hipótesis centrada en la inadecuación de las respuestas educativas y/o del racismo subyacente en las prácticas y en las instituciones educativas, a partir de las acciones sistemáticas que hacen invisibles a los grupos estigmatizados, así como en la interiorización de imágenes y expectativas negativas

recibidas desde de la cultura mayoritaria, a partir del curriculum, las relaciones pedagógicas, en la evaluación...en la “falta de enfoques pedagógicos psicoafectivos” combinada con la proliferación de “mensajes doble–vinculares”, etc.

Me gustaría profundizar en las hipótesis antes expuestas, desde una perspectiva poscolonial, que se refiere a la dinámica de aulas multiculturales como un tipo de "zona de contacto", donde las culturas se encuentran, chocan y luchan entre sí, a menudo en contextos de relaciones asimétricas de poder, como el colonialismo, la esclavitud, o sus secuelas (Pratt, 1991, cit. en Phoenix, 2009).

Dado lo anterior, me interesa enfatizar en los sentimientos que puede llegar a experimentar el estudiantado perteneciente a minorías étnicas al insertarse en un ambiente escolar mayoritario: una constante sensación de “no encajar” o ser “invisibles” (Gibson, 2003) en sistemas escolares con tratamientos poco acogedores (Carrasco y Gibson, 2010). Respecto a ello, Tierney (1993) argumenta que esta “invisibilidad” se debe a la actitud de asimilación basada en el extenso *modelo de integración social* que se tiene en las escuelas.

Suele suceder, entonces, que la situación educativa de las minorías tiende a ser descrita por un conjunto de rasgos culturales negativos, presentados como obstáculos que acentúan su desventaja social frente al éxito académico y a la integración en la institución escolar, ubicándolas a veces como a personas con necesidades educativas especiales, cuando en realidad no van más allá de tener la mayoría de las veces problemas temporales de tipo instrumental. Esto denota la expresión de una sola “cultura escolar”¹⁶ y la falta de reconocimiento y valoración de diversas habilidades y formas de conocer (Carrasco, 2003; Franzé, 2002: 37 y ss.; Phoenix, 2009) según las posturas epistemológicas culturalmente aprendidas (Torres, 2006) así como la caracterización estereotipada de los bagajes culturales de las minorías étnicas, de sus situaciones sociales y familiares, ubicándolas como pertenecientes culturas cerradas, desde una concepción esencialista y ahistórica; muy contrarias a la orientación individualista del aprendizaje escolar mayoritario (Abajo y Carrasco, 2011; 2004; Carrasco, 2003; Franzé, 2002: 274 y 328).

¹⁶ La noción de “cultura escolar” es entendida como el conjunto de saberes, valores, rituales, comportamientos y destrezas que estructuran la institución (Franzé, 2002: 38).

Estas experiencias reiteradas de desatino y el sentimiento de devaluación que experimentan las minorías étnicas pueden llevarlas a sentirse culpables por las diferencias académicas (Carrasco y Gibson, 2010) así como a la “contrariedad” que provoca sentirse incapaces de identificar y controlar el conjunto de competencias inapropiadas y desarrollar otras que las sustituyan u “oculten”, padeciendo la “dificultad escolar”. Dichas vivencias generan distintas formas de adaptación, expresiones discretas de desapego, y auto exclusión, la contestación y la revuelta, incluso hasta llegar a dominar los códigos escolares (Franzé, 2002: 291) después de haber “meta-analizado” la experiencia escolar desde la subjetivación, y construirse como personas “completas” (Phoenix, 2009).

1.3.2. Minorías y silencio

He tenido particularmente en cuenta que en su paso por la vida académica las minorías étnicas a menudo acaban siendo silenciadas y alienadas en la escuela a pesar de la aparente celebración de la diversidad cultural (Carrasco y Gibson, 2010: 69). Particularmente las personas indígenas deben enfrentar todo tipo de estereotipos que determinan en gran medida su experiencia y su construcción identitaria, tal es el caso del estereotipo del “indígena silencioso” que Foley (2004) presenta como constante en la literatura educacional y que es descrito como quien rinde lo menos posible en su desempeño académico, en comparación con el alumnado blanco.

Cabe anotar que este silencio o silenciamiento impuesto por la clase dominante, más que ser “adoptado” por el estudiantado indígena se refiere a “una variedad de formas de conducirse que implican no estar donde, como y cuando la escuela lo requiere” más allá del simple acto de no hablar (Novaro et al., 2008: 183).

Han sido muchas las explicaciones que se dan al silencio del estudiantado minoritario en el aula, desde aquellas que se refieren a él como una característica de su tradición lingüística y cultural (Philips, 1983, cit. en Foley, 2004: 4; Novaro et al., 2008) hasta quienes vislumbran este fenómeno como una postura “político-cultural”, cuyo cometido es construir una imagen cultural distintiva y contra hegemónica a la de los blancos dominantes (Basso, 1979, cit. en Foley) o bien la situación de que estas minorías sean percibidas como portadoras de conocimientos no reconocidos o negados, por la escuela y otras instituciones, o que sus estructuras narrativas sean subvaloradas, siendo silenciadas

de esta forma (Franzé, 2002; Novaro et al., 2008: 186 y 187; Bertely, 2011: 43; Michaels, 1981, cit. en Ek, 2009: 406).

También es posible considerar, con mayor filigrana, este silencio como la respuesta a la jerarquización de las lenguas, donde hablar la lengua materna o mostrar sus rastros a través del acento utilizado, al practicar la lengua de acogida, puede traer a colación historias de contacto problemáticas (Carrasco y Gibson, 2010; Chávez, 2008) como hablar la lengua del colonizador, por ejemplo, y saber que la lengua materna es considerada inferior (Fanon, 1967, cit. en Phoenix, 2009) y los prejuicios que impregnan la cultura escolar y las actitudes del profesorado.

Creo entonces que es necesario reparar en la relación entre el profesorado “blanco” y mayoritario al relacionarse con estas minorías étnicas, pero antes quisiera enfatizar en la construcción de la identidad étnica como un proceso histórico y político complejo en el que los grupos culturales no cuentan con identidades estables y esenciales que se transmiten sin problemas de generación a generación. Sólo hay “momentos discursivos” o “batallas discursivas” entre grupos con identidades étnicas, de género o de clase (Foley, 2004: 14) lo que en principio me advierte que no encontraré necesariamente en mi investigación en todo momento a ese alumnado indígena silencioso, y deberé reconocer estas “batallas discursivas” como tales, con toda la riqueza teórica y situacional que involucran en el espacio académico.

1.3.3. Efecto Pigmalión

La bibliografía estudiada reporta que el profesorado no suele estar preparado para atender a las minorías étnicas, y que rara vez se tiene en cuenta que encontrará en el comportamiento de estas minorías un reflejo de su tratamiento en el aula, es decir: las opiniones y atenciones del profesorado, o la falta de éstas, puede incidir en la formación identitaria del alumnado, como consta en varias investigaciones (Carrasco, et. al, 2011; Carrasco, 2003; Rosenthal y Jacobson, 1968; Cotton, 1989; Treviño, 2003; Ponferrada, 2007; Ballestín, 2010; Ogbu y Simons, 1998; Ladson-Billings y Gillborn, 2004; Franzé, 2002; Phoenix, 2009; Rolón-Dow, 2004; Pàmies et al., 2012), por mencionar algunas. Estos estudios

demuestran que las expectativas de una persona pueden crear sobre el comportamiento de otra el efecto de una profecía auto cumplida (efecto Pigmalión). Además de tener bajas expectativas en las minorías étnicas, suele ocurrir que el profesorado espera poco del alumnado perteneciente a estratos socioeconómicos bajos, contemplando además factores como el género, la apariencia, la lengua y la ubicación geográfica, la implicación de los padres en la educación de sus hijos-as, etc.

Algunas expectativas pueden ser fundadas al iniciar un ciclo académico; sin embargo, es un error mantener dichas expectativas por largo tiempo sin darle una oportunidad real al alumnado, el cual puede ser afectado si no se resiste activamente y permite que dichas expectativas, en el caso de ser bajas, afecten su conducta en el aula y las interacciones con el profesorado (Cotton, 1989).

Cabe también recordar que la influencia de las expectativas docentes sobre las actitudes y el desempeño del alumnado no se ejerce solamente en sentido negativo, sino también en sentido positivo. Esto nos sugiere analizar cuidadosamente las diferentes expectativas del profesorado hacia sus estudiantes, revisando las oportunidades de aprendizaje ofrecidas en los estilos y prácticas de enseñanza/aprendizaje, o a través del clima afectivo dentro y fuera de las aulas; sin embargo no he dejado de contemplar que posiblemente las expectativas que el profesorado tienen sobre las mujeres rarámuri serán bajas, pues como también anota Ballestín (2010) el profesorado autóctono (como en el caso de mi investigación) posee expectativas bajas de las minorías al percibir las como una cultura lejana a la propia; entonces este profesorado es afectado por “los imaginarios”, los prejuicios y estereotipos acerca de los supuestos orígenes culturales del alumnado y de sus familias.

Además considero, como hace Treviño (2003: 84-87), que las expectativas del profesorado están relacionadas con factores del contexto en el que enseñan, así que de alguna forma hacen una “reproducción social” a través del sistema educativo. Lo anterior nos lleva a un punto controversial: por un lado se espera que las escuelas (y el cuerpo docente) socialicen al estudiantado para que funcionen de manera adecuada, en la sociedad (este rol es primordialmente de reproducción social), y por otro lado, se espera que la educación sea un mecanismo de movilidad y cambio social, es decir, que las escuelas (y docentes) no reproduzcan, sino que cambien la sociedad.

1.3.4. ¿Programas de acogida? Atención a “sujetos de interés público” y políticas de identidad

Es común que la literatura informe acerca de la existencia de *Programas de Atención o Acogida* que tratan de propiciar el éxito académico de las minorías étnicas y su mejor integración social, brindándoles ayuda académica, económica u otras formas de asistencia social; creando, en el mejor de los casos, un sentido de pertenencia que refuerzan los vínculos hogar-escuela-comunidad, y una relación de cuidado con el profesorado o adultos de la escuela. Estos programas pueden estar coordinados por instituciones de atención a la integración social, muchas de las cuales, y cada vez más, no pertenecen al aparato de Estado y legitiman el espacio que éste no alcanza a cubrir. Esta estructura de instituciones interactúa con la escuela, a través de múltiples –y enmarañados – mecanismos de coordinación, para la intervención y el seguimiento (Valenzuela, 1997, cit. en Gibson, 2003; Franzé, 2002; Mehan et al., 1994; Bertely, 2011) que pueden incluso motivarles y contribuir a su logro académico (Abajo y Carrasco, 2004).

Entiendo entonces que existen diferencias entre los Programas de atención o acogida *dentro y fuera* de la escuela. En el caso de los programas *externos* o que se ubican *fuera de la escuela*, aunque su actuación se encuentra inmiscuida en ella, no implican necesariamente la segregación en espacios especiales de *acogida* (la mayor parte del día) en aulas o planes diferenciados, que suelen dar un tratamiento poco estimulante a las minorías, frenando así su desempeño (Carrasco y Gibson, 2010; Franzé, 2002).

Algunos de estos programas de acogida tratan de contrarrestar la desconexión entre el hogar y la cultura escolar como una estrategia para prevenir el rechazo de las minorías étnicas hacia la escuela y el medio social de acogida, sosteniendo así la tesis de la confrontación entre *dos mundos*: el de acogida y el de origen. Se insiste en los “conflictos de identidad” que supone la “pérdida de raíces”, “sin sospechar siquiera la violencia simbólica que las instituciones ejercen sobre ellos al señalarles continuamente su ‘diferencia’” (Franzé, 2002: 128 y 281) dictando de esta forma políticas discriminatorias y racistas (Pàmies et al., 2012).

Las experiencias escolares de las minorías vienen, entonces, condicionadas tanto por las políticas públicas - y en especial educativas - y las estructuras de inserción y las prácticas que facilitan o no las transiciones en los nuevos contextos, como por las percepciones – objetivas u objetivables – que estas juventudes y sus familias tienen de la estructura de oportunidades económicas y de la realidad social (Pàmies et al., 2012).

Dado lo anterior, me interesa traer a colación una hipótesis que debate la discriminación y la diversidad étnica en México, desde una mirada histórica y actual, expresada en el modo en que el Estado nacional ha enfrentado la relación entre diversidad poblacional y ciudadanía, donde la población indígena es discriminada en términos negativos por motivos raciales o étnicos, no únicamente relacionados con las ideologías y los prejuicios que operan en las escuelas y en la vida cotidiana, sino a partir su tratamiento como ciudadanos y *sujetos del interés público* (Bertely, 2011: 30). Para entender este tratamiento es necesario tomar en cuenta varios factores, por ejemplo, que la ONU les atribuye a los Estados el derecho a definir qué y quién es indígena (Stavnhagen, 1988, cit. en Bertely, ibíd.). Por otra parte, en 1992, en el marco del Congreso Internacional de Lingüística que se llevó a cabo en Québec, se declaró que puesto que la desaparición de cualquier lengua constituye una pérdida irrecuperable para la humanidad, le corresponde a la UNESCO patrocinar proyectos lingüísticos. De esta forma, tal como señala Bertely, los límites de esta Declaración se ubican en el énfasis colocado al resguardo y la documentación de las lenguas en extinción, en detrimento de la participación de las comunidades en su uso y desarrollo en la vida cotidiana (ibíd.).

Es así que los miembros de la población indígena se han convertido en *sujetos de atención o interés público* debido a la intención de resguardar su etnicidad como concomitante a la conservación de su lengua, aunque en la escuela siga dominando, en el caso de México, el uso de castellano como lengua vehicular y siga siendo la cultura mestiza y occidental la cultura dominante, y la lengua se convierta únicamente en un marcador étnico para la segregación.

Entiendo, de esta forma, que las políticas educativas son el reflejo de las políticas nacionales y globales, y aunque de acuerdo con un modelo liberal¹⁷ la democracia garantiza idealmente a cada individuo el ejercicio de sus derechos, en contraste a ello, la participación social es su valor supremo, sustentado en la comunidad porque: crea hábitos interactivos y esferas de deliberación pública que resultan claves para la consecución de individuos autónomos; hace que la gente se haga cargo, democrática y colectivamente, de decisiones y actividades sobre las cuales es importante ejercer un control dirigido al logro del autogobierno así como al establecimiento de estabilidad y gobernabilidad; la participación tiende, igualmente, a crear una sociedad civil con fuertes y arraigados lazos comunitarios creadores de identidad colectiva, esto es, generadores de una forma de vida específica construida alrededor de categorías como bien común y pluralidad (...)” (Águila Tijerina, 1996, cit. en Bertely, 2011: 40) desligando así al Estado de sus responsabilidades como proveedor de bienestar social.

Lo anterior deja en claro que, actualmente en México, a pesar de que la educación formal se concentra en la promoción de los intereses individuales, y esto ocurre de acuerdo a los valores de la población dominante y mayoritaria, en el caso de los grupos minoritarios: indígenas entre ellos, esta educación es mediada por los grupos mayoritarios, y trata de fortalecer algunos lazos colectivos e individuales a través de los cuales ejercer control.

Es a partir de estas políticas racistas y de control, reflejadas en la educación formal, que la población indígena mexicana ha llevado a cabo tanto prácticas de resistencia activas o pasivas con respecto a la autoría dominante, apropiándose de una *ambivalencia subjetiva* (Gasché, 2008a, 2008b, cit. en Bertely, 2011:44), lo que les lleva a luchar por su distinción y autoafirmación lingüística y cultural y, a la vez, a negar y ocultar su distinción, así como a avergonzarse por su origen, dado que se les construye como grupos subordinados.

Considero entonces de suma utilidad reparar en las *políticas de identidad* como formas de definir desde fuera y manipular las identidades situadas en las estructuras sociales. En la antropología de la educación, estas tendencias se reflejan en las formas en las que se construyen identidades respondiendo a las presiones sociales o académicas, sistemas o

¹⁷ Para el liberalismo, en último extremo, la raza, la clase y el género carecen de importancia en relación con cuestiones como la justicia y la verdad, porque, “en el fondo, todos somos iguales” (Alcoff, 2002:11).

estructuras; o para las prácticas situadas en las aulas, escuelas o comunidades. Rara vez se lleva a cabo la construcción de una respuesta a los modelos culturales de auto discursos, normas y valores de autodesarrollo (Hoffman, 1998: 326). Por lo tanto creo como Ek (2009) que la escuela constituye un espacio en el que las identidades étnicas son impuestas.

Partiendo del panorama antes expuesto, concuerdo con Bertely en que la no discriminación y la distinción positiva por motivos étnicos depende, en gran medida, de la participación activa de los pueblos indígenas como sujetos del derecho, lo que implica asumir una perspectiva política y jurídica descolonizadora en torno al carácter plurinacional que debiera asumir el Estado frente a ciudadanos que, por compartir un modelo de sociedad distinto del occidental, han sido excluidos de las disposiciones jurídicas que rigen la vida ciudadana (Bertely, 2011: 30-45).

1.3.5. Fronteras en la escuela

Es más que evidente que la escuela puede convertir los límites culturales (cultural boundaries) desprovistos de contenido político en *fronteras* (cultural borders); sin embargo esta transformación dependerá de la forma en que se permita a los sujetos navegar a través de la diferencia cultural (cultural border work), tal como ha encontrado Erickson (1987, cit. en Carrasco, et al, 2011) al aplicar a la escuela el enfoque situacionista de Barth (1976).

El límite cultural se construye como frontera cultural a partir de los marcadores que la escuela problematiza, influenciada por las representaciones de la diversidad en la sociedad mayoritaria. Es necesario prestar atención, por ello, no sólo a los elementos o marcadores culturales que intervienen en la construcción de las fronteras y cómo éstas se pueden transformar, sino también a las experiencias del grupo al que más afectan, y a qué condiciones de integración se enfrentan. La escuela no sólo reproduce las fronteras étnicas haciéndolas más visibles en la medida en que se constituyen como obstáculos directos frente a los objetivos educativos, sino que contribuye a naturalizar las posiciones marginales de las minorías más estigmatizadas en el acceso al aprendizaje y la participación, porque se centra en marcadores étnicos (raza, religión, lengua, etc.) que permite ocultar a su vez las barreras que la escuela levanta frente a los mismos, por ello es necesario evitar además la sobrerrepresentación que desfavorece la desvinculación escolar

(Carrasco et al., 2011; Carrasco, 2003) e incluso a la segregación de los espacios escolares físicos como el aula (Ponferrada, 2007: 274; Franzé, 2002: 249).

1.3.6. Reproducción, resistencia y acomodación

Estoy consciente de la “selección” que se hace de los individuos que accederán al campo universitario y que ésta contribuye a reproducir la estructura de poder, más allá de cualquier intervención de las conciencias y de las voluntades individuales o colectivas (Bourdieu, 2002), lo que me lleva a presuponer que la población rarámuri encontrará en la universidad la reproducción de la jerarquías y la imposición de un sistema de símbolos y significados de las clases dominantes (Bourdieu y Passeron, 1972).

Posiblemente esta población indígena será seleccionada de acuerdo a los intereses de la mayoría mestiza y una vez dentro de la universidad deberán lidiar con los significados y valores que esta mayoría desea reproducir y además se encuentran en una posición de desventaja, ya que como anotan Bourdieu y Passeron (ibíd.), la clase social alta tiene ventaja en el sistema escolar al estar inmersa en la cultura dominante; mientras que las clases dominadas sufren en la escuela una “aculturación” a una cultura distinta a la propia, lo cual les exige un esfuerzo de adaptación y asimilación, que puede llegar a pagarse a un precio muy alto, ya que las diversas maneras de desempeñarse como estudiante radican en el origen social, los vínculos con la familia, la posición económica, la relación con la cultura y la función simbólica que le confieren a su actividad. En este mismo sentido, la época, el lugar y el contexto político e institucional en el que viven constituyen otros vectores importantes para determinar las diversas formas de ser universitario (Bourdieu y Passeron, 2003).

Pero no todo se vuelve un asunto de reproducción, también podemos encontrar en la literatura esquema reproducción/resistencia, como el propuesto por Paul Willis (2008) que da cuenta de jóvenes varones blancos de la clase trabajadora que resisten a la cultura escolar, a sabiendas de la seguridad de su futuro éxito como obreros, y las pocas posibilidades de ascendencia social a través de los estudios, y por ello reproducen sus condiciones y contribuyen a su condición de clase dominada. Para estos chicos la masculinidad residía en una actitud de resistencia y en alianzas para ejercer poder sobre las

mujeres y abusar de ellas. Aunque Willis (Ibíd.) no aborda la experiencia escolar de las mujeres y solo las sitúa como dependientes económicas de estos hombres, estos hallazgos me pueden llevar a suponer que en el caso de las mujeres rarámuri universitarias, la escolarización significa para ellas la posibilidad de encontrar independencia masculina y poder competir con las figuras masculinas dominantes (Gómez Bueno et al., 2002); luchar por nuevas formas de ciudadanía: “la verdadera ciudadanía” que merece ser reconocida (Mirza y Reay, cit. en Mirza, 2006) como una forma de ascendencia social.

Tal como plantea Lucila Ek aunque los estudios de la reproducción cultural han contribuido mucho a nuestro entendimientos de socialización diferencial y sus consecuencias, las críticas de esta teoría se han centrado en su visión excesivamente determinista de los estudiantes de la clase obrera y de las minorías así como su falta de atención a la agencia del estudiantado (Foley et al., 2000, cit. en Ek, 2009).

En relación al tema de la agencia social me parece útil la propuesta del *acomodación/resistencia* que hace (Olmedo, 2003) porque coincide con el modelo que varios estudios (Lipsett-Rivera, 1994, cit. en Deeds, 1997: 261; Acuña, 2005: 6) han utilizado para describir las estrategias de supervivencia de la población rarámuri ante los embates de la colonización. Olmedo (ibíd.) propone que la acomodación también implica resistencia; éstas no son dicotómicas sino, más bien, las estrategias entrelazadas para ejercer agencia ante los modelos de déficit desafiantes que se han utilizado para explicar el bajo rendimiento de las minorías étnicas.

Una vez que un grupo minoritario se ha adaptado a las expectativas de la escuela, esta acomodación no sólo puede implicar la resistencia sino también facilitarla; es decir, aprender sobre los procedimientos y prácticas de la escuela, posibilita darse a conocer y obtener una mayor voz e influir a través de la presencia de estas minorías étnicas (Olmedo, 2003).

Dado lo anterior es necesario analizar la forma en la que se conjugan procesos, estructuras e instituciones entorno a la escolarización y construcción identitaria de las minorías étnicas, tratando de dilucidar que “otros mundos son posibles” (Carrasco, 2004: 39) y entender a la aculturación como algo más que un proceso de sustitución de referentes

culturales primarios por nuevos referentes. A través del contacto intercultural y de la propia escolarización, la aculturación afecta tanto a las mayorías como a las minorías y da lugar a nuevas e imprevistas formas culturales en el proceso de readaptación (Carrasco, 2003).

Por otro lado, y a pesar de los riesgos de instituir las diferencias y propiciar violencia simbólica, me parecen útiles los hallazgos de Mehan (et al., 1994) acerca de los programas de “Untracking” llevados a cabo por algunas instituciones que prestan atención a las minorías involuntarias de Estados Unidos de América, como son latinos y afroamericanos. Este tratamiento pretende cerrar las brechas sociales y económicas entre minorías y mayorías; de esta forma se ha conseguido el éxito académico entre las minorías involuntarias, sin que éstas pierdan su identidad étnica: asisten a los mismos cursos académicos que la mayoría, pero recibiendo apoyos extras en tutorías para propiciar su acceso a la universidad. Gibson (1988) llama a esta ideología, y al curso de acción que fluye de ella “Acomodación sin asimilación” (aculturación aditiva), aunque no suele ser adjudicada a minorías involuntarias.

Gibson (1988) se refiere a la forma en que los *Punjabi Sikh* conservan sus identidades y culturas a través del respeto y la práctica de sus tradiciones, al tiempo que incorporan las normas oficiales de la escuela y la cultura estadounidense, trayendo como resultado el éxito escolar, de forma acentuada en las jóvenes, que a pesar del racismo practicado por sus compañeros escolares, se “acomodan” a la escuela, aunque no asimilen sus identidades, más bien las suman. De esta forma queda claro que el mayor éxito escolar no depende de la asimilación total.

Conuerdo por ello con las aseveraciones de Carrasco (2003) respecto a que los procesos de aculturación y acomodación son inevitables y que pueden ser positivos si se procura mantener una perspectiva aditiva proporcionándole al alumnado minoritario las herramientas intelectuales y sociales que les permitan convertirse en individuos competentes en distintos entornos y gestionar proyectos de integración a través de los cuales el alumnado pueda desarrollar una convivencia más igualitaria sobre la base de la recreación cultural.

1.3.7. La maternidad entre estudiantes pertenecientes a minorías étnicas

En el mundo patriarcal se especializa a las mujeres en la maternidad: en la reproducción de la sociedad (los sujetos, las identidades, las relaciones, las instituciones) y de la cultura (la lengua, las concepciones del mundo y de la vida, las normas, las mentalidades, el pensamiento simbólico, los afectos y el poder) (Lagarde, 2011: 335), por ello considero importante describir y comprender la forma en la que se da la maternidad en las mujeres rarámuri universitarias, y dilucidar si “quedan” atrapadas en esta maternidad o logran salvar su subjetividad (Benjamín, 1997, cit. en Dobles, 2013: 12) y cómo es que las estructuras y las pautas culturales del ámbito universitario contribuyen a ello.

Recurro principalmente a estudios como el de Lagarde que abordan la maternidad y otros tópicos de las mujeres “cautivas” en un contexto como el de la cultura mexicana, porque ha sido esta autora junto con otras (Mahmood, 2008, Braidotti, 2004; Carby 2012[1982]; Benjamín 1997 y Chorodow, 1984, cit. en Dobles, 2013) que me han permitido entender la subjetividad como una forma de liberación ante estas formas de opresión o cautiverios.

Posicionar a las mujeres como sujetas o cautivas en la maternidad ha propiciado que no sean bien recibidas en el aula, pues se supone que su lugar está asignado en el hogar, al cuidado de los hijos, lejos de la vida pública, reservada esta última para el varón (Valcárcel, 2001, cit. en Posso, 2010).

Al respecto del ejercicio de la maternidad relacionada con la formación universitaria Posso (2010) estudió las transformaciones del significado y la vivencia de la maternidad en mujeres negras, indígenas y mestizas, encontrando que la interacción entre los pueblos indígenas y el medio universitario es un factor que acelera el fenómeno de cambio en el interior de las comunidades étnicas, en el desarrollo de feminidades y masculinidades más abiertas a procesos de individuación/subjetivación, lo que retarda la maternidad en las mujeres indígenas. Posiblemente, la misma dinámica del movimiento indígena, en interacción con otros movimientos sociales urbanos (de mujeres, de desplazados, estudiantiles, etc.), sea un factor que acelere estos cambios, facilitando, entre otros

elementos, mayores espacios de participación de las mujeres indígenas, así como de los y las jóvenes.

Cabe además tener en cuenta que los cambios en las concepciones de de la maternidad, como otros cambios, se suscitan primero entre la clase dominante que emplean las innovaciones para diferenciarse y distanciarse de las clases concomitantes y, sólo con posterioridad, son incorporadas por las clases menos favorecidas a consecuencia de un lento proceso de emulación (Gómez Bueno et al., 2001:68) y de menores recursos para enfrentar las estructuras patriarcales.

Desde fines del milenio pasado, estas estructuras patriarcales han visto amenazada la familia patriarcal (su piedra angular) por las transformaciones del trabajo y la conciencia de las mujeres, como procesos interrelacionados a ella (Castells, 2001: 159). Por ello, me parece importante la reflexión hecha por el Grupo Elima (2001: 85) acerca de los cambios estructurales, acompañados indudablemente del feminismo, que ha contribuido a la emancipación de la mujer, “término en positivo”, pero que no abordan en general una nueva maternidad, aunque sí la hay.

Para algunas de las mujeres pertenecientes a minorías étnicas, más aún en una situación de migrantes¹⁸, la natalidad y los conceptos asociados a la maternidad y la paternidad se ven afectados al participar en el contexto socioeconómico de la mayoría, con un escasa cobertura, ejerciendo presión hacia los roles tradicionales dentro de las familias en un momento marcado por el cambio de contenidos en los roles reproductivos (Grupo Elima, 2001:58).

Para otras mujeres migrantes las expectativas que podían tener respecto a la maternidad se ven modificadas de forma drástica, situándolas a en una encrucijada de valores a menudo contradictorios en los que su posición es poco comprendida y tenida en cuenta. “La perspectiva de nuevas posibilidades que se plantean como persona, mujer, madre, esposa, dentro y fuera del grupo hace tambalear algunos de los principios por los que se regía hasta el momento la convivencia cotidiana”. Al ser mujeres migrantes, se encuentran en una

¹⁸ Aunque ubico a las mujeres rarámuri universitarias como minorías involuntarias, son también migrantes al haber abandonado, la mayoría de ellas su comunidad de origen en la Sierra para comenzar su vida como universitarias en la ciudad.

sociedad en la que no reciben el apoyo aprendido de su sociedad de origen y a menudo les resulta difícil practicar con cierta libertad y nuevas redes sus propios proyectos reproductivos (Grupo Elima, 2001:58).

Síntesis conceptual

Entiendo al género como el conjunto de construcciones simbólicas y relaciones sociales (Moore, 2009 [1991]: 27) que estructuran al interior de cada cultura las relaciones de poder en función del sexo, que por sí mismo es una construcción social y no biológica.

Concibo, desde el feminismo, a las mujeres como seres que se desarrollan en condiciones de opresión, pero en distintos grados: según la situación histórica, cultural, social o política en la que viven; así como a partir del cruce de variables de raza, clase, género, religión, etc. Por otro lado, estas mujeres se liberan de la opresión en la medida que decodifican los significados dominantes y los codifican nuevamente a partir de sus *subjetividades*, entendidas como formas de experiencia, consciencia y reflexión que las llevan a desear y crear conocimientos propios para autodefinirse.

Al igual que Hall (1996), pienso que la identidad individual es el punto de encuentro entre prácticas que intentan interpelarnos a partir de discursos dominantes y los procesos que producen subjetividades.

Dentro de las identidades colectivas situo a la identidad étnica como un mecanismo de construcción de la diferencia entre los pueblos, en función de relaciones sociales, históricas y culturales; creyendo como Baumann que la etnicidad es la acción política de la identidad étnica y requiere cultivarse para adquirir un significado, según sea el clima social en el que se exprese (2001: 34-85 y ss.).

Entiendo que las relaciones interétnicas determinan en cada tiempo y en cada caso las situaciones de contacto, estableciendo *fronteras* (Barth, 1976: 18). Estas fronteras culturales son reproducidas por la escuela a partir de la problematización de determinados marcadores étnicos como la raza, la religión, lengua, etc. (Carrasco et al., 2011; Carrasco, 2003) lo que denota la expresión de una sola cultura escolar y la falta de reconocimiento y valoración de diversas habilidades y formas de conocer (Carrasco, 2003; Franzé, 2002: 37 y ss.) creando así un proceso de silencio o silenciamiento.

Las instituciones hegemónicas diseñan *Programas de Atención o Acogida* que dictan *políticas de identidad* como formas de control social al interior de la escuela. Ante estas

políticas de identidad existen distintas formas de agencia que puede llevar a cabo el alumnado perteneciente a minorías étnicas como las estrategias entrelazadas de acomodación y resistencia (Olmedo, 2003).

Estas estrategias de acomodación y resistencia pueden ser útiles cuando las minorías étnicas, particularmente las mujeres, encuentran una oposición entre los roles valorados en su cultura de origen y los establecidos por la mayoría dominante, como es el caso de la maternidad.

La universidad es un ejemplo de estos espacios ocupados por la mayoría dominante, en donde se reproducen los discursos de control a través de las estructuras patriarcales, propiciando que las madres no sean bien recibidas en el aula, pues se supone que su lugar está asignado en el hogar, al cuidado de los hijos, lejos de la vida pública, reservada esta última para el varón (Valcárcel, 2001, cit. en Posso, 2010).

Capítulo 2. Estado de la Cuestión

2.1. Estudiantado indígena universitario y la incipiente alusión al género en América

En América existen pocos trabajos de investigación relacionados a las experiencias de la población indígena universitaria y su construcción identitaria, reduciéndose aún más en los casos de aquellos que abordan las experiencias de las mujeres en este ámbito; situación que era de esperarse, debido a la incorporación tardía de la juventud indígena a la educación superior, pues han tenido que lidiar con políticas nacionales de exclusión social.

El panorama comienza a cambiar debido a que, con el advenimiento del neoliberalismo, el mercado introdujo una mayor heterogeneidad institucional, aunado a las diversas políticas internacionales que han promovido la educación formal de la ciudadanía como un indicador importante de superación de la marginalidad y la pobreza, siendo concebida así para la población indígena como una oportunidad para la movilidad social ascendente.

Diversos estudios en América Latina demuestran que la educación superior significa una estrategia de autoafirmación o el distanciamiento de la condición étnica por parte de los pueblos indígenas, que han experimentado situaciones de discriminación debido al sistema de jerarquización social que ha prevalecido en América desde hace siglos, a consecuencia de la colonización (Bello y Rangel, 1997; Chávez 2008; García, 2010 Maillard, et. al, 2008; Reynaga, 2009).

Durin y García (2011) discuten este mismo tema en un estudio con jóvenes indígenas de diferentes etnias que han emigrado a la ciudad de Monterrey, en México. Las autoras relacionan escolarización y la etnicidad a partir de las experiencias de este estudiantado a nivel superior. Dichas autoras encontraron que a nivel superior, ser indígena no supone un estigma tan marcado como en el nivel básico, aunque sí se da. Las personas pueden mostrar mayor admiración por la población indígena que habla más de una lengua y conocen costumbres distintas.

Además, Durin y García (ibíd.) reflexionan sobre la importancia de factores como las diferencias entre quienes crecieron en la ciudad y quienes llegaron ahí para estudiar, el estatus de su familia dentro de la comunidad, y el género. Las autoras (ibíd.) encontraron que quienes son hijos-as de familias campesinas con menos capital social, accedieron a los estudios medio superiores y superiores con más dificultad, y en su mayoría se trata de mujeres quienes trabajaron como empleadas del hogar para llegar a la ciudad y financiar sus estudios. El estudiantado indígena que creció en la ciudad, lo hizo algunas veces con la encomienda de capacitarse para defenderse y corregir las injusticias, mientras que los-as demás aspiran a la movilidad social para salir de la situación de marginación que caracteriza a la población indígena.

Para la realización de este estudio, Durin y García, contactaron a 15 jóvenes indígenas, 8 mujeres y 7 varones, de los cuales 3 varones no accedieron a compartir su experiencia. Las autoras consideran la negativa de los varones forma parte de una estrategia de ocultamiento de su identidad étnica, pues no quieren ser identificados como indígenas por miedo a ser estigmatizados.

Por otro lado, Durin y García (ibíd.) han encontrado, al igual que otros estudios (Millard et al., 2008; Chávez, 2008; Gil, 2005) que la discriminación no necesariamente es siempre negativa, pero que se concibe a base de estereotipos y folclorización, y que estas dinámicas influyen en la formación profesional de los-las estudiantes indígenas, potenciando su sentido de pertenencia y autoidentificación, al argumentar que su cultura étnica es enriquecedora y al poseerla tienen historia y un lugar de referencia, que los hace diferentes al común de las personas.

A partir de múltiples investigaciones (Millard et al., 2008; Chávez, 2008; Mayorga, 2008; Gil, 2005; Durin y García, 2011) es posible suponer que los incentivos que rodean a esta autoafirmación de la identidad étnica, son el reconocimiento que hacen de ésta algunas instituciones hegemónicas como las gubernamentales o universitarias, tanto como otro tipo de organizaciones o asociaciones que la promueven, a través de becas y otros programas; así como la oportunidad de acceder a la universidad a través de un cupo especial en el caso de no haber obtenido el puntaje necesario.

En cuanto a esta autoafirmación, existen casos de redes creadas por la propia población indígena para reivindicar su origen, como en el caso del estudiantado mixe de la Universidad Autónoma de Chapingo en México (Chávez, 2008). Ante estos logros y posibilidades de reivindicación de la identidad étnica, las aspiraciones educativas han sido un factor de alto impacto en la migración, ya que la cristalización de dichas expectativas en la realidad demanda, la mayoría de las veces, dejar el lugar de origen; lo que implica insertarse en modelos de vida no-indígenas, trayendo como consecuencia ciertos conflictos y problemas de adaptación social (Chávez, 2008; Gil, 2005).

La inserción en estos modelos de vida no-indígenas y la constante exposición a los medios de comunicación ya globalizados; así como la influencia de la educación occidental, pueden llevar a que las identidades indígenas “se pierdan”, de acuerdo a argumentos expuestos por algunas mujeres universitarias indígenas de las etnias Wayuu y Kamëntsa, mostrados por el estudio de Gil (2005) en la ciudad de Bogotá.

Más allá de estas preocupaciones relacionadas a la pérdida de identidad, García (2010) encontró en Chihuahua, México, que el ingreso de los jóvenes indígenas a la universidad no conlleva necesariamente a una pérdida de identidad étnica, ni tampoco lo hace su condición de migrantes o residentes urbanos. Los procesos de aculturación conllevan, más bien, a una redefinición, e incluso una revalorización, de esta identidad étnica en un nuevo contexto social. Este resultado me parece muy interesante porque me permite plantear la hipótesis de que las mujeres indígenas redefinen, al igual que hacen con su identidad étnica, su identidad género: inherente a la primera, a través de su experiencia como universitarias.

Otros trabajos relacionados al tema de la construcción de las identidades étnicas de las mujeres indígenas, articuladas a sus experiencia como universitarias y migrantes en la ciudad, son las investigaciones de Maillard (et al., 2008), donde las autoras trabajaron este tema a través del estudio de tres casos de mujeres de las etnias aymara, mapuche y rapanui, en Santiago de Chile; y Angela María Gil (2005) que en la ciudad de Bogotá recogió 14 historias de vida de mujeres Kamëntsa y Wayuu.

Millard (et. al: 2008) trabaja con mujeres migrantes de segunda generación y no considera la migración como una variable importante, mientras que para Gil (2005) el fenómeno de

la migración es cada vez más constante, ya que la frontera que separaba a las comunidades indígenas del resto de la sociedad colombiana se ha debilitado con el tiempo. Por otro lado, a pesar de que la migración es “más constante”, sus informantes son mujeres de primera generación: han migrado solas a la ciudad para convertirse en universitarias o para trabajar antes de ello, lo cual me hace suponer que como en mi caso de estudio, estas son las primeras generaciones de mujeres indígenas que incursionan en los estudios universitarios, o al menos es la primera vez que lo hacen de forma más organizada, respaldadas por algunas instituciones.

Al mirar la migración como una variable importante, en donde las mujeres se vuelven solidarias con sus iguales, desarrollando métodos de recreación y reinterpretación de sus prácticas sociales como mecanismo de adaptación social, Gil se pregunta para iniciar: ¿Qué caracteriza los procesos de formación de identidad dentro de sus comunidades de origen?

Millard (et. al, 2008) y Gil (2005) señalan que las mujeres indígenas perciben como significativos los viajes emprendidos para visitar a su familia en los territorios indígenas, pues dicha familia posee un legado étnico: ellas tienen una identidad étnica porque tienen una filiación étnica. El uso de la lengua es otro elemento que señalan como crucial para su constitución étnica, cuyo escaso dominio las hace reparar en la importancia de conocer más a fondo su cultura. Aunque en algunos casos el uso de la misma provoca la discriminación por parte de sus compañeros y profesores como ha señalado Chávez (2008) en el caso de los estudiantes de la Universidad de Chapingo, en México, para los cuales el escaso dominio de la lengua castellana ha significado un problema en su experiencia universitaria, pues no logran identificarse del todo con la lógica y el ambiente universitario.

El estudio de Chávez aborda los principales problemas académicos y de relaciones personales a los que se enfrenta el estudiantado indígena universitario, en donde sí aparecen brevemente dibujadas las relaciones de género: la imagen dominante es la del macho blanco, y las mujeres pueden aparecer como subordinadas en el trato diario con sus compañeros. Esta autora emplea la entrevista en profundidad, los grupos de discusión y el cuestionario como instrumentos acordes con la tradición interpretativa de las disciplinas

humanas, desde una perspectiva procesual y situacional. Su trabajo me resulta útil en la medida que aborda los problemas de relaciones personales, pues la identidad posee una arista relacional y además está definida por la interacción en determinados espacios, como plantean Millard (et al., 2008: 9).

En el estudio de Millard (et al., 2008), las tres mujeres universitarias de las etnias aymara, mapuche y rapa nui no construyen su identidad de igual manera todo el tiempo, a veces se refieren a la etnicidad de “la gente como nosotros” de la misma forma que se refieren otras veces a “ellos” aunque se refieran a gente indígena; lo hacen según se identifiquen o no con las cualidades culturales que deseen señalar o resaltar. La etnicidad se dibuja para ellas en una situación de contacto y sentimiento de pertenencia, de comunidad. Entran en juego otros elementos que constituyen su cultura étnica y también su identidad, por ejemplo el territorio, la comida, las vestimentas tradicionales, costumbres, etc.

Lo anterior delinea su proceso de reconocimiento como diferentes a “otros” hegemónicos. Gil (2005: 114) plantea que la población indígena se reconoce a sí misma como un grupo con características culturales diferentes al resto de la población del país y en ese proceso de identificación hay una construcción recíproca entre el yo y el otro. El sujeto se construye a partir de lo que acepta por su propia voluntad y por la forma en que percibe la realidad en la que está inmerso. Por lo tanto, la construcción de la identidad es una actividad autónoma y auto-crítica que se genera en una reflexión constante de interpretaciones, contradicciones y dilemas sobre sí mismo y los demás (ibíd.: 9).

Las mujeres indígenas consideran como personas lejanas a quienes las discriminan: “son personas ignorantes que no conocen sus culturas”, según ha sido expresado por las mismas mujeres indígenas en diversas investigaciones (Gil, 2005; Millard et al., 2008). Por ejemplo para una de las universitarias la categorización de “indígena” se señala sólo en el marco de la descripción de alguna situación vista como discriminatoria, por tanto se reconoce como rapa nui pero no como indígena (Millard et al., 2008). Por ello, como ya he mencionado, para estas mujeres el conocimiento de su cultura de origen es crucial para la construcción de su identidad étnica.

Además estas mujeres consideran que las acciones que pudieran favorecer la identificación étnica positiva y apoyar un sentido de pertenencia en los estudiantes indígenas son la creación de talleres como espacio de encuentro y comunicación entre estudiantes (Maillard et al., 2008) suposición que ha sido observada en la realidad por Mayorga (2008) en la Universidad Nacional de Colombia, en donde la participación de los-as estudiantes indígenas, en los distintos espacios culturales y académicos, y sus reivindicaciones de lo propio, ha permitido generar espacios de intercambio, pero la situación no es igual en otras universidades regionales, donde se busca encontrar inmediatamente la homogenización cultural. Es claro que este avance se debe a que las políticas que han propiciado el reconocimiento de la diversidad étnica en la Universidad Nacional de Colombia han madurado a lo largo de los años, pues datan desde el año de 1986.

Siguiendo con esta línea de reflexión, acerca de la constitución de sus identidades étnicas, las mujeres aymara, mapuche y rapa nui rechazaron el machismo de sus grupos étnicos, al identificar los elementos de su cultura que no desean reproducir (Millard et al., 2008). Estas declaraciones dibujan sutilmente la experiencia universitaria como una causa de su liberación del control social masculino.

Estas declaraciones acerca de los elementos que las mujeres indígenas universitarias no desean incorporar a su construcción identitaria fueron recabados a partir de ejercicios de narrativa y autobiografía, buscando que las mujeres, mediante el relato de sus experiencias y episodios significativos, configuraran sus procesos de auto identificación. Para ello los planos personal y cultural fueron abordados de manera simultánea y relacional, ya que el estudio de caso permite “reconstruir la creación personal de una historia, en diálogo con otras historias, y en el espacio sociocultural que les da sentido” (Millard et al. 2008:3). Estos y otros trabajos (Gil, 2005) han explicado al machismo como consecuencia de la herencia de la colonización española, que se encargó de educar exclusivamente a los varones para enseñarles a leer, escribir e inculcarles la religión católica, excluyendo a las mujeres, la mayoría de las veces, en el aprendizaje de la lectura y escritura.

La situación anterior aún se puede ver reflejada en nuestros días, como alude Reynaga (2009) que al trabajar con mujeres indígenas universitarias en Perú, encuentra que son más vulnerables a desertar de la educación superior por su condición de pobreza, problemas de

acoso y tratos discriminatorios de parte de los docentes varones, generalmente de asignaturas de formación general, ya sea por su condición de mujeres o las carreras de tendencia femenina que han escogido, calificándolas como de menor prestigio y utilidad (Reynaga, 2009).

Este último escenario de elección de carreras con tendencia femenina se repite en el caso de Colombia (Maryorga, 2008) y de Chihuahua, México, en estudio de García (2010) que además nos deja entrever que las mujeres indígenas, al interior del núcleo familiar, y por extensión de la comunidad, son las que enfrentan mayores dificultades para salir de sus comunidades a estudiar una profesión: incluso a veces lo hacen sin el consentimiento de sus padres, ya que algunos de ellos consideran que no es buena inversión pagar la educación de una mujer que se va a casar de cualquier forma, pero a pesar de ello las mujeres eligen carreras que consideran van a ser útiles para sus comunidades y son aceptadas por las mismas.

Esto me lleva a preguntarme, ¿Qué es lo que motiva a estas jóvenes indígenas a convertirse en universitarias a pesar de la desaprobación de sus comunidades de origen y a veces de su familia?

Circunstancias más hostiles que las anteriores son atravesadas por mujeres que estudian carreras “masculinas”, aunque éstas no sean de gran prestigio, como es el caso de la agronomía, en México, según describe Chávez (2008) lo que me lleva a plantearme ¿Cómo enfrentan las mujeres rarámuri su situación femenina en estos contextos? ¿Cómo se configuran las relaciones entre mujeres indígenas y mestizas en relación a la construcción de una alteridad femenina? ¿Son solidarias?

Es necesario tener en cuenta, por otro lado, que a pesar de esta herencia machista y androcéntrica, las mujeres indígenas han desarrollado diversas formas de resistencia recuperando o conservado sus organización tradicional de las relaciones de género como en el caso de los Wayuu en Colombia que describe Gil (2005: 48), cuyo sistema de parentesco es matrilineal, donde por cierto, las mujeres indígenas se han matriculado en las universidades ya desde muchos años atrás, siempre buscando un beneficio para su familia o su comunidad.

Es muy común que las mujeres indígenas se visualicen así mismas como profesionistas desarrollando proyectos para ayudar a sus comunidades o para reivindicar, a través de su trabajo, su identidad étnica (Durin y García, 2011; Millard et al. 2008). Incluso llegan a afirmar “primero está la gente y después yo” (Gil, 2005: 92).

Esta conciencia y compromiso no dejan de ser una responsabilidad afincada en su identidad, que vuelve más complejo su desarrollo profesional. En el caso de las mujeres indígenas universitarias que han conformado una familia, cumplen roles recargados y realizan las mismas prácticas que los hombres y algunas más: actividades laborales remuneradas, a la vez que continúan teniendo un alto grado de responsabilidad en el ámbito doméstico, en la educación de los hijos y el cuidado de su esposo, como describen Mallorga (2008) y Gil (2005), ambos casos en Colombia, y Reynaga (2009) en Perú, lo que me lleva a preguntarme ¿Cómo se relacionan la maternidad y la preparación universitaria en la construcción identitaria de las mujeres rarámuri universitarias?.

Por otro lado, es cierto que la universidad significa para muchas mujeres, solteras comúnmente, una mayor “libertad” antes sus padres, tener su propia independencia, y aunque conlleva muchos sacrificios, significa poder entregar una mejor calidad de vida a sus hijos-as y superar la situación de sus padres, pues en la mayoría de los casos provienen de familias numerosas (Gil, 2005; Millard et al., 2008) y son las primeras en la familia en llevar a cabo estudios universitarios, por lo que se siente presionadas al llevar a costas la responsabilidad de poner el ejemplo.

En relación al significado de la educación universitaria para las mujeres indígenas, el trabajo de Leanne Betasamosake Simpson (2014) plantea un proyecto distinto de descolonización, no desde el aula ni bajo su opresión, sino desde su comunidad de origen. Simpson comienza por contar una historia tradicional Michi Saagiig Nishnaabeg que le fue enseñada por las personas ancianas de este pueblo, en su propia experiencia educativa en el conocimiento de su tierra.

Simpson (ibíd.) se personaliza en esta historia como una *Kwezens* (chica o mujer joven), aunque esta historia puede adaptarse a distintos géneros. Se refiere a la educación

Mississauga Ojibwe acerca del conocimiento del territorio de la costa norte, en lo que ahora se conoce como Ontario, Canadá. La historia se titula “Kwezens makes a lovely discovery” y describe poéticamente la forma en la que esta chica reconoce la llegada de la primavera, en una experiencia plena y directa con la naturaleza, y el aprendizaje familiar y comunitario de la extracción de jarabe de arce y otros conocimientos que ella aprende de forma amorosa y paciente, principalmente de su madre y de sus tías, así como de la observación directa del uso de los recursos naturales que hacen los animales, para posteriormente imitar sus acciones, entender sus “realizaciones” y construir un pensamiento conceptual, y aplicarlo a su situación, basándose en su propia creatividad para inventar nuevas tecnologías, y posteriormente compartir su conocimiento con sus familia.

Kwezens aprende a partir de su propia curiosidad y de su deseo personal de aprender. El saber es un proceso íntimo que requiere un compromiso complejo y consensual, así como relaciones de reciprocidad. Kwezens aprendió a confiar en ella, en su familia y en su comunidad. Para ella, llegar a conocer es una búsqueda de cuerpo entero, una cuestión de inteligencia práctica en el contexto de la libertad y el bienestar colectivo, la interdependencia y autorregulación. Simpson (ibíd.) recurre a esta narración porque muestra una enseñanza llena de compasión y comprensión: una experiencia de apertura mental, emocional y espiritual, altamente motivacional. De esta forma aboga por la recuperación de *la tierra como pedagogía*, en un proceso y contexto de la inteligencia Nishnaabeg.

Es importante evitar el supuesto de que la historia que narra Simpson (2014) tiene lugar en los tiempos pre-coloniales, ésta sucede ahora en varias encarnaciones en todo el territorio Nishnaabeg, pero cabe resaltar que estas enseñanzas que se llevan a cabo a través de las relaciones de parentesco pueden complicarse por las relaciones coloniales, que van desde la desaparición de chicas, la influencia de la rigidez del sistema colonial binario de género, así como el despojo de tierras, o restricciones sobre el uso de recursos naturales, llevando a las comunidades indígenas al borde de la inanición, que solo ha podido ser abatida a través de **la resistencia** y el aprendizaje familiar y comunitario del uso de recursos naturales bajo modelos cognitivos propios. En este contexto Simpson se pregunta ¿Qué hubiese pasado si Kwezens hubiese estado en un escritorio de una escuela sin haber formado su inteligencia Michi Saagiig Nishnaabeg? O si ella estuviese en un contexto educativo donde tener un

“corazón abierto” era visto como pasividad y no como un don, ¿Qué pasa si Kwezens viviera en un mundo en el que nadie escucha a las niñas? ¿Qué pasa si la motivación Kwezens para el aprendizaje no era su propia curiosidad y alegría, pero sí el reconocimiento dentro del sistema de educación estatal?

Esta última pregunta me parece provocadora en un contexto en el que las mujeres rarámuri universitarias de mi estudio han emigrado a la ciudad despojadas de su territorios a causa de la sobre explotación de la población blanca y mestiza, a causa del hambre, del narcotráfico y otras formas de colonización.

Respecto a la experiencia universitaria de la población rarámuri, Amalia García (2010) explica los procesos de choque cultural a los que se enfrenta este estudiantado al entrar en contacto con el mundo mestizo (mayoritario) y la ciudad, así como la influencia de estos elementos en su aprovechamiento escolar. A partir del enfoque de la teoría de Redes de Radcliffe-Brown¹⁹, García (ibíd.) se pregunta ¿Cómo se da la incorporación a la universidad de parte de la población indígena? ¿Qué obstáculos enfrentan? ¿Cuáles son las estrategias que utilizan para enfrentar dichos obstáculos? ¿En qué forma el ingreso a la educación superior interfiere en el sentido de identidad étnica de este estudiantado? Este análisis se basó en dos categorías: 1) Estudiantes con redes sociales y 2) Estudiantes sin redes sociales.

García (2010) trabajó, a través de entrevistas en profundidad, las trayectorias educativas de informantes clave, lo cual le permitió entender la forma en que cada persona vivió el tránsito desde su etapa como estudiantes de preparatoria hasta su ingreso a la universidad. También aplicó dos encuestas a un total de 70 estudiantes universitarios-a indígenas, con las cuales pudo obtener un perfil general de sus experiencias de vida como estudiantes, así como de su condición étnica. Según lo constatan las trayectorias educativas, la red social familiar es la más importante de todas:

Sin el permiso o el apoyo (generalmente moral, y en menor medida económico) de la familia, los indígenas difícilmente lograrían acceder a la universidad, lo que nos muestra que al interior de las familias indígenas la educación juega un papel fundamental al apoyar a los hijos a que desarrollen una actividad ajena a las que desempeñan tradicionalmente sus

¹⁹ Cfr Radcliffe-Brown, Alfred 1992 “Sobre la estructura social”. En: Paul Bohannan y Mark Glazer, *Antropología, Lecturas*. Madrid: Mc Graw – Hill.

padres; hay familias indígenas que están invirtiendo más en la educación universitaria que en las actividades propiamente tradicionales” (García, 2010:83).

La tesis de García (2010) refuerza los hallazgos de la mayoría de los estudios, las familias indígenas ven en la educación una forma de ascenso social que les permita reivindicar su identidad étnica y encontrar para sus hijos-as un mejor futuro.

En lo relativo a las vivencias escolares, García (2010) describe como estos-as estudiantes indígenas no hablan en clase por “vergüenza”, y prefieren quedarse con dudas, aunque ello se refleje en su desempeño escolar. Esto tiene que ver, sí con las dificultades del idioma, pero también con la incompatibilidad cultural entre los métodos pedagógicos que se usan en las instituciones de educación superior y el modo de ser de la población indígena, para la cual hablar mucho no está bien visto, desde su concepción cultural. Por otro lado, el proceso de aprendizaje del alumnado indígena es principalmente práctico, aunque también es rico en relatos mitológicos, consejos, etc., pero esto no parece tener un lugar dentro de la Universidad, y me gustaría saber si en algún momento las mujeres indígenas usan implícita o explícitamente saberes indígenas como herramientas para afianzar un lugar en la universidad, o si su capital cultural debe reconstruirse en gran medida.

Además García (2010) alude a los problemas que genera la ausencia de los hombres a causa de conflictos relacionados al narcotráfico en Chihuahua, México. Estas apreciaciones coinciden con las de Reynaga (2009) que también ha señalado que si bien es cierto que en el ámbito familiar indígena se privilegia la educación del varón antes que la de la mujer, el proceso del conflicto armado interno de la década de los años 80 en Perú fue una lección importante para que las propias mujeres, y muchas veces los varones, entiendan la importancia de la educación de las mujeres, cuando su falta en el proceso de desplazamiento fue una gran limitante, no sólo para la inserción de las mujeres a una realidad receptora diferente, sino para incorporarse en actividades laborales. Esto puede suponer que una de las razones que motiva la entrada de estas mujeres a la universidad es el reequilibrio de género, pues ven en los estudios un instrumento para conseguir una mayor independencia personal “que les podría permitir negarse a vivir situaciones problemáticas, derivadas, precisamente, de la dependencia” como plantea Pérez Sánchez (2002, cit. en Ponferrada, 2007).

2.2. Más allá de América y la necesidad de reconfigurar la búsqueda

Mientras que en América los trabajos ligados a educación y minorías étnicas se enfocan en indígenas: pueblos autóctonos preexistentes y resistentes al choque cultural de la colonización, actualmente podemos encontrar, a nivel internacional, importantes trabajos que dan cuenta de cómo se construyen las relaciones de género en la educación entre otras minorías étnicas que no son autóctonas, pero que igualmente buscan el éxito académico o una reivindicación e inclusión social.

Comienzo por el trabajo de Ahmad (2010), por ser éste el único que nos permite conocer las razones que llevan a las mujeres pertenecientes a minorías étnicas a convertirse en universitarias, a pesar de su consciencia y la de sus familias acerca del racismo que les espera, al menos en el mercado laboral. Esta autora (ibíd.) usa el marco de análisis ofrecido por Avtar Brah (1996) acerca de las perspectivas teóricas que abogan por eslabones entre la estructura, la cultura y la agencia, para desarrollar una comprensión de cómo el género, la raza, la identidad étnica, la clase y la religión, pueden cruzarse y actuar recíprocamente con las dimensiones internas del yo.

Ahmad (ibíd.) presenta, de forma preliminar, a mujeres británicas musulmanas de origen surasiático, predominantemente de la secta Sunita, quienes estudian en universidades de Londres, o ya han terminado la carrera. Usando como herramienta la entrevista semiestructurada, con 15 mujeres universitarias, predominantemente de la clase trabajadora, Ahmad (ibíd.) explica que la agencia es para ellas un proceso de negociación y renegociación, por medio de cual las identidades social, cultural y religiosa son expresadas. Y se pregunta de forma secundaria si por ejemplo ¿Existe alguna contradicción para que estas mujeres busquen la movilidad ascendente social a través del sistema de enseñanza superior británico? Si es así, ¿Cómo son tales contradicciones?

Las respuestas a las preguntas anteriores fueron que la enseñanza superior no es vista por estas mujeres o sus familias como incongruente al “modo Musulmán de ser”. Además la autora expone que las motivaciones que refieren las familias de estas mujeres para que

accedan a la enseñanza superior radican en un proceso de “competición activa” manejada dentro de la familia y las redes sociales: la educación de una hija puede traer “el capital del prestigio”, más que el capital económico, o ser un indicador del estado y la movilidad social.

Además estos padres vieron en la educación de sus hijas “un respaldo” que les da a ellas cierto grado de la seguridad, en relación la independencia financiera, sobre todo en caso de la pérdida de uno o de ambos padres, y la posibilidad de encontrar maridos “convenientes” que generalmente son vistos como los hombres con empleo estable que aprecian la perspicacia mental de una esposa potencial. Además estos padres son capaces de describirse como “modernos” y socialmente astutos. Ellos son capaces de distanciarse del estereotipo de la familia patriarcal.

Muchas de las mujeres entrevistadas hablaron sobre la enseñanza superior como “algo que ellas sabían que tenían que hacer”. Esta era una respuesta inculcada que estaba no necesariamente basada sobre consideraciones pragmáticas, relacionadas con el trabajo, pero era en cambio un deseo individual de alcanzar en un cierto nivel para el desarrollo meramente personal, además de sus grandes deseos de honrar a sus padres (Ahmad, ídem).

Este trabajo marca un importante precedente porque si bien concuerda con otros acerca de la importancia del acompañamiento que hacen las familias de estas mujeres en sus experiencias como universitarias; refleja que a diferencia de otros grupos, estas familias son capaces de escapar a los estereotipos y lograr que sus hijas sean conscientes de la agencia como un proceso de negociación de la identidad que las llevará hacia el logro académico.

Por su parte, el trabajo de Bertran, Ponferrada y Pàmies (2014) examina las vidas de mujeres jóvenes marroquíes pioneras en disfrutar el éxito educativo y social en Cataluña, y las negociaciones establecidas con sus familias durante este proceso. El estudio se basa en las historias de mujeres jóvenes marroquíes y en las ideas que surgen de grupos de discusión relacionados con ellas y con expertos en educación y otros campos.

Estas mujeres marroquíes perciben un cierto grado de flexibilidad en sus relaciones intrafamiliares y en el modelo de la mujer no tradicional que se disponen a aceptar en ellas. Sin embargo, el éxito académico de estas mujeres está asociado a un constante proceso de negociación, en el que tienen que ejercer su agencia más allá de las expectativas y el control de los padres, quedando muchas veces en una situación de soledad, en la que deben pagar altos costos emocionales (Bertran, *ibíd.*).

Bertran (et al., 2014) encuentran que el éxito académico de estas mujeres se debió, en parte, a la existencia de familias autóctonas y miembros del profesorado con quienes establecieron un vínculo especial que les proporcionó el apoyo educativo que sus familias de origen fueron incapaces de llevar a cabo, dado el desconocimiento del nuevo contexto educativo.

Además entre las negociaciones llevadas a cabo por las mujeres jóvenes marroquíes, Bertran (et al., 2014) describen diversas estrategias: algunas que tratan de ocultar sus verdaderas intenciones a sus familias, haciendo visibles los significados simbólicos, como el uso de la indumentaria tradicional para así poder asistir a la escuela y mostrar a través de su creación sociocultural y de recreación (Devine 2009; Ahmad 2001, cit. en *ibíd.*) que respetaban su origen étnico.

Los hallazgos de Bertran (*ibíd.*) me llevan a formular dos preguntas ¿Qué negociaciones deben establecer las mujeres rarámuri al interior de su comunidad para llevar a cabo sus estudios universitarios? ¿De qué forma llevan a cabo su agencia que lograr estos objetivos?

Otro trabajo que aborda el tema de la negociación de la identidad de las mujeres respecto al logro académico, aunque ya no desde la universidad, es el de Signithia Fordham (1993) que examina en Estados Unidos de América, a través de un estudio etnográfico en un instituto urbano de educación preparatoria en Washington, el impacto del “desafío” de las chicas afroamericanas al construirse como chicas “ruidosas” para así resistirse a una proclamada “pasividad” y a la definición normalizada y yuxtapuesta de femineidad - la de clase media blanca-, y enmascararse como un “macho dominante”. De ahí, la coexistencia de una prescripción y la proscripción para imitar a hombres y mujeres blancas que sugiere el enmascaramiento o presentación de un personaje o algunos personajes que contradicen

la imagen literal del marginado o doblemente refractado "Otro" por el sexo-género y la raza. "El disimulo" de género es una realidad tanto para mujeres afroamericanas como para mujeres blancas.

Podría ser discutido primero el mandamiento único para mujeres en la academia: "Tú debes ser tomada en serio": un eufemismo para "Tú no debes aparecer como una mujer" (Rich 1979:238, cit. en *ibíd.*). Aunado a esto, se refleja la necesidad que tienen estas jóvenes afroamericanas de reivindicar su feminidad y deshacerse de la estigmatización que históricamente han sufrido. Por ello, creo que es importante revisar la intersección de la valorización del género, la raza y las condiciones históricas para preguntarme si las mujeres indígenas han tratado de reivindicar, a través de la universidad, una imagen violentada en la memoria colectiva, como resultado de la colonización en México o ¿Asumen esta imagen?

En relación a lo anterior, es claro que como afirma Ponferrada en su trabajo acerca de *Chicas y poder en la escuela*, es verdad que la escuela sigue transmitiendo algunos estereotipos de género y "raza/etnia", pero también es un instrumento para que las jóvenes consigan una formación que les proporcione mayores oportunidades de no dedicarse únicamente al trabajo reproductivo (Ponferrada, 2007) y esto da respuesta a algunas preguntas planteadas por Mirza (2006) por ejemplo: ¿por qué la educación es tan importante para transformar vidas? ¿Cuál es la relación entre el marginal y desposeído y el deseo de la educación como la transformación?

En otro estudio, Ponferrada (2012: 6) analiza las identidades sociales, étnicas y de género de niñas y jóvenes hijas de familias inmigradas de Marruecos y de República Dominicana en Cataluña, a partir de la exploración de sus experiencias en las esferas de la escuela y de la familia, así como sus opiniones sobre ser mujer en sus propias familias y ser niñas y mujeres de sus orígenes en sus diferentes entornos.

La metodología de investigación que Ponferrada (*ibíd.*) empleó es cualitativa, y se basó en entrevistas individuales y en parejas a chicas de edades entre 13 y 17 escolarizadas en un instituto público de Barcelona, donde también se han llevado a cabo observaciones

etnográficas, así como entrevistas y conversaciones informales con sus tutoras-es y con los profesionales educativos vinculados a ellas; así como también dos grupos de discusión con niñas hijas de familias marroquíes asistentes a una escuela de primaria pública del mismo barrio.

Entre las chicas dominicanas Ponferrada (2012) encontró que las expectativas y roles tradicionales de género y las obligaciones derivadas de ellos, como la realización de tareas domésticas en el hogar, son asumidas como algo propio del rol femenino de las mujeres de su grupo y nutren la construcción de su etnicidad y de las fronteras simbólicas con las “otras” jóvenes de la población mayoritaria.

Por otro lado la autora (ibíd.) ha descubierto que “la escuela se transforma ante los ojos de las familias en un espacio no únicamente de aprendizaje, sino en un espacio de posibilidad de relaciones sexuales” y las mujeres se transforman en “marcas” para distinguir el propio grupo y distinguirse de los otros, o crear incluso distinciones internas que forman parte de la identidad grupal, que se traducen en prácticas de control de su sexualidad como expresión de la “honorabilidad”, ya que los roles y controles de género son esenciales en la formación, mantenimiento y cambio de las fronteras étnico-sociales.

Además Ponferrada (ibíd.) advierte que la vestimenta forma parte de las prácticas a través de las cuales las jóvenes construyen su identidad como seres sociales. Paradójicamente, la ropa “tradicional” marroquí no siempre supone una opresión para las chicas. Cuando vuelven de visita a sus países de origen a menudo cambian su ropa por vestimentas más tradicionales, y esto supone para algunas una liberación de la presión que sufren como mujeres occidentales para enseñar su cuerpo. Algunas de las jóvenes manifiestan que al viajar a Marruecos de vacaciones y cambiar la ropa y el aspecto, “se sienten más tranquilas”, “más en paz”, “como si fueran ellas de verdad” (Ponferrada, 2012: 10) lo que me lleva a contemplar el uso de la indumentaria étnica como un indicador de la reafirmación y “liberación” de la identidad étnica, que posiblemente también encontraré en las mujeres rarámuri universitarias.

Por su parte, Abajo y Carrasco (2004) exploran las condiciones para el éxito y la continuidad educativa de las chicas y chicos gitanos, y su encrucijada respecto al género y

cambio cultural. Advierten además que pocas investigaciones internacionales se han centrado en explorar las condiciones para el éxito y la continuidad educativa de las chicas y chicos de los grupos minoritarios étnico-culturales. A través del trabajo conjunto con un equipo de investigadores, los autores se preguntaron ¿qué condiciones y qué factores han favorecido el éxito y la continuidad académica de un número creciente de gitanas y gitanos?, ¿cómo son estas experiencias?, ¿de qué gitanas y gitanos se trata?, ¿qué implicaciones se derivan de ellas, tanto individualmente como para el pueblo gitano en general?

Para los autores era obvio que los posibles cambios en los nichos ocupacionales y en las formas de trabajar tienen efectos en las relaciones y en las expectativas sociales, alterando las relaciones, los roles y bases de la autoridad dentro de la familia; y que las experiencias de continuidad académica, relacionadas a estos cambios de producción inevitablemente conllevan el replanteamiento de las identidades de género y de etnia, y que esto puede parecer un salto en el vacío (Abajo y Carrasco, 2004). Esta situación que no resulta ajena a los grupos étnicos de Latinoamérica que, como ya hemos planteado, se ven en la necesidad de replantear su organización social y familiar, para encarar esta “promoción socioeconómica”. Por lo tanto durante mi trabajo de campo y al ampliar el marco teórico deberé tomar en consideración estas “reorganizaciones” económicas y de relaciones de género inherentes al desarrollo académico de los grupos étnicos.

Abajo y Carrasco (2004) también se detienen a anotar que “de todas maneras, lo que sí es obvio es que tanto el clima de confianza entre familia y escuela como las propias relaciones educativas entre alumnado y profesorado mejoran cuando éste se acerca con interés legítimo y compromiso profesional al entorno del alumno o de la alumna” (ibíd.).

Los gitanos y gitanas con experiencias de éxito académico han logrado un vínculo positivo con sus compañeros de clase, por lo menos, a nivel académico y de expectativas de continuidad. A su vez, tener éxito académico, poseer habilidades comunicativas y compartir actividades no académicas (deporte, música, etc.) ha sido destacado espontáneamente como aspectos claves de su experiencia en el establecimiento de relaciones interétnicas en los centros educativos (Abajo y Carrasco, ibíd.). Esto contrasta con los hallazgos de García (2010) que explica que el silencio de los indígenas supone su

falta de éxito. Por lo que me gustaría ahondar en los aspectos claves que mejoran el establecimiento de las relaciones interétnicas.

Por su parte, Rosalie Rolón-Dow (2004) realizó un estudio etnográfico de dos años (1999-2001) en una escuela de educación media superior urbana estadounidense, en el que describió el poder de las imágenes creadas por y sobre las chicas puertorriqueñas de bajos ingresos, migrantes de segunda generación. Para llevar a cabo esta investigación Rolón-Dow realizó entrevistas, observación participante y visitas a las casas de estas chicas. Y aunque siguió de cerca a nueve chicas, resaltó la historia de Beatriz porque le proporcionó mayores detalles y matices de los temas presentes en las vidas de las otras chicas.

Además Rolón-Dow (ibíd.) usó como marco teórico el feminismo negro para señalar las formas complejas en las que se entrecruzan e influyen la raza/etnia, clase y el género en la construcción identitaria de las personas; las imágenes que se crean sobre ellas y que se usan para definir y explicar sus experiencias. De esta forma, las feministas negras han afirmado que las imágenes y representaciones acerca de las mujeres de color a menudo se han utilizado como formas potentes de dominación y control, aunque por otro lado, estas mismas feministas negras apuntan múltiples formas en que las mujeres tratan de resistir las imágenes de control y falsa representación (hooks, 1992, 1998, cit. en Rolón-Dow, 2004: 11 y ss.). Dado lo anterior, Collins (1998, cit. en ibíd.) utiliza la metáfora de "Hacerse de voz" para describir lo que se necesita para participar en la resistencia y romper el silencio sobre las imágenes y experiencias que objetivan a las mujeres; y así producir el conocimiento oposicional que les permita moverse hacia una subjetividad humana completa.

Bajo el modelo de Ogbu, las chicas del estudio de Rolón-Dow son etiquetadas como inmigrantes involuntarias y se cree que tienen identidades de "oposición" que conducen a actitudes y comportamientos que influyen de forma negativa en su rendimiento escolar, pero este modelo ha sido criticado por reducir al mínimo la función de los contextos educativos en la construcción de las identidades particulares de los-las estudiantes y las experiencias de escolarización.

Beatriz y otras chicas presentaron múltiples formas de identidad, constituida por diversos factores: incluyendo la dinámica familiar, pero como señala Yon (2000, cit. en *ibíd.*) no solemos considerar otros contextos específicos. Por lo tanto, los miembros de la comunidad escolar de Beatriz: alumnado y profesorado contribuyeron a la construcción de su identidad mediante la celebración de las imágenes mentales de lo que imaginaban como “proveniente de Puerto Rico”, por ejemplo las describieron, a ella y a sus compañeras, como híper sexuales, al considerar que le brindan demasiada importancia a su apariencia física. Incluso el profesorado concibió la escolarización y la sexualidad como deseos incompatibles, y este pensamiento dicotómico fue aplicado a las chicas puertorriqueñas.

Rolón-Dow (*ibíd.*) señala que las características atribuidas a las chicas de Puerto Rico pueden influir en las interacciones diarias en la escuela y afecta a cuestiones que se consideran al abordar sus necesidades educativas. Por otro lado, la misma escuela reprodujo las imágenes híper sexuales de estas chicas en los papeles que les asignaron en los festivales escolares, pues ellas tuvieron como única participación la exposición de su imagen física. A pesar de ello, las chicas puertorriqueñas ejercían su propia agencia, tanto en la creación como en la deconstrucción de imágenes prevalentes acerca de lo que significaba ser una mujer de Puerto Rico, aunque a veces contribuyeron a la perpetuación de los estereotipos sobre ellas mismas porque no habían tomado una conciencia plena de ello. Pero cuando por ejemplo el profesorado elaboró nuevamente una imagen híper sexual de ellas al relacionar su interés por los chicos como un problema que las llevaría al fracaso escolar, ellas se "hicieron de una voz" al dejar en claro que no sólo les interesaba relacionarse y salir con chicos sino además eran chicas inteligentes, que no descuidarían la escuela solo por interesarse en ellos.

Rolón Dow (2004) concluye que para resistir la reproducción de la desigualdad educativa en la vida de las mujeres de Puerto Rico, hay que explorar y tratar de transformar la manera en que las identidades son mediadas, y los resultados educativos se producen dentro de los contextos escolares donde se educa a estas mujeres, y que los puntos de vista unilaterales de las chicas puertorriqueñas limitan su agencia en expresar todos los aspectos de su identidad y reducen de esta forma el potencial de las escuelas para servir como lugares de resistencia a la desigualdad. Los marcos teóricos acerca de la educación que conceptualizan la relación entre la identidad y el rendimiento escolar tienen implicaciones

importantes de cómo se perciben los intereses académicos y necesidades de los estudiantes y cómo se analiza su rendimiento escolar.

Otro trabajo que considero importante dadas sus aportaciones a mi investigación y sus coincidencias al trabajo de Rolón- Down es el de Lucila Ek (2009) que a partir de una etnografía y un estudio de caso longitudinal, con duración de 10 años, examina la forma en que una chica guatemalteca, llamada Amalia, negocia sus múltiples socializaciones e identidades étnicas y de género en su casa, en la iglesia pentecostal, y en la escuela secundaria en California, Estados Unidos. El método de Ek incluyó diario de campo y videograbación de visitas a su escuela, iglesia y casa, entrevistas semiestructuradas con ella, su familia y una selección de su profesorado, a partir de 1999, complementado este contacto con llamadas telefónicas, redes sociales, correos, etc., centrándose principalmente en el tiempo en el que Amalia estudiaba la secundaria.

Ser una latina de la clase obrera e inmigrante facilitó el trabajo de campo de Lucila Ek (ibíd.), que encontró en principio que Amalia hacía frente a los procesos de americanización y mexicanización (por ser los mexicanos el grupo inmigrante con mayor presencia en California). La americanización implica reemplazar las lenguas y culturas latinas por el inglés y las prácticas de la clase media.

Las preguntas principales de Ek (ibíd.) fueron ¿Qué identidades étnicas y de género estaban siendo socializadas en los contextos del hogar, la iglesia y la escuela de Amalia? ¿Cómo Amalia negocia las diferentes expectativas? Ek entiende que los problemas de socialización a partir de las identidades de género y etnia son múltiples y complejos. La socialización es un proceso de convertirse en un participante activo y competente en la propia participación de la comunidad en las interacciones sociales. Además la educación es el proceso clave de la socialización y la transmisión cultural, cuyo propósito y consecuencia es la reproducción de la cultura dominante (Spindler et al., 1990, cit. en Ek, ibíd.), aunque por otro lado cabe mencionar que los trabajos que abordan la reproducción poseen un visión excesivamente determinista que muestra a las poblaciones minorías como personas con déficit, y no toman en cuenta la agencia y las luchas de estas minorías (Foley et al., 2000, cit. en Ek, ibíd.)

Dado lo anterior, Ek (ibíd.) encontró que si bien las instituciones ratifican ciertas identidades y niegan otras; y ello tiene consecuencias para el aprendizaje y el rendimiento, también es cierto que los-as jóvenes inmigrantes como Amalia decretan su agencia en los espacios creados por múltiples socializaciones para la construcción de su propia identidad. Por ello Ek se centra en una perspectiva constructivista de la identidad y pone de relieve, como hace Holland, la conexión entre la identidad y la agencia humana, concebida esta última como la forma en que las personas son capaces de crear o "improvisar" sus identidades, nuevos mundos, actividades y formas de ser (Holland et al., 1998: 4 y ss., cit. en Ek, 2009). Además, los actores sociales pueden cambiar los aspectos conceptuales y materiales de los "mundos culturales figurados", que se construyen por la producción conjunta de actividades, discursos, actuaciones y artefactos.

Ek considera que a través de la utilización de sus repertorios lingüísticos, la población latina construye sus identidades étnicas y llevan a cabo múltiples socializaciones en diferentes contextos en su vida diaria, y participan continuamente en las acciones y comportamientos que se recoge como marcadores de su origen étnico y el género. En casa, a las latinas como Amalia se les enseña sobre las expectativas acerca de las tareas de su género que marcan sus identidades en el hogar: reflejo de la socialización de las identidades étnicas, pues como argumenta Bucholtz (1995, cit. en Ek, 2009: 408), "cualquier actuación de la etnicidad es siempre de forma simultánea a una representación de género".

Además Ek (ibíd.) encontró que las escuelas públicas tienen sus propias definiciones étnicas y etiquetas, que no siempre validan las identidades que la juventud construye para sí misma. Por ejemplo, Amalia se llama a sí misma una "chica de Guatemala", aunque nació en los Estados Unidos; pero, en la escuela secundaria, comenzó a identificar como hispana.

Amalia habló sobre todo inglés en la escuela, incluso con sus compañeros bilingües, pero también utilizó español con los hispanohablantes y valoró el uso del español, sobre todo al leer la biblia en un contexto religioso y resistió a la devaluación del español, promoviendo que se utilizara en la iglesia, afirmando amar al español al ser parte de su cultura. De esta forma trató de resistirse a la americanización, pero también a la normalización del éxito

económico de la clase media reflejada en la escuela, al señalar la tensión entre la escuela y la iglesia con respecto al valor de la humildad, relacionando la iglesia a la tranquilidad y la escuela a la agresividad. Desde el punto de vista de Amalia la escuela es un espacio de pérdida de humildad y falta de valoración a los conocimientos de los adultos ancianos, esto en gran coincidencia con la perspectiva coercitiva que tiene Simpson (2014) acerca de la educación formal, deslindada de los valores familiares y espirituales.

Por otro lado, para Amalia, mexicanización se produjo principalmente en su iglesia, ahí no habló el español de Guatemala, sino el de México, debido a que en la iglesia pentecostal estadounidense predomina la población mexicana y como anota Holland (et al., 1998, cit. en Ek, 2009:412) las cuestiones de poder y autoridad influyen en el grado en que las personas puede aprovechar su agencia, a veces es más fácil para los estudiantes seguir el código o dialecto dominante, pero Amalia trabajó duro para resistir tanto la americanización y la mexicanización y trató de hablar como centroamericana con sus amigos y en su casa, aunque igual que otros inmigrantes de segunda generación, tuvo otro tipo de apoyo para la construcción y el mantenimiento de conocimientos lingüísticos y culturales del país de origen de sus padres: algunos viajes a Guatemala, así como llamadas telefónicas, cartas , fotografías , vídeos y correo electrónico. Por lo tanto promulgaba su agencia tratando de poner por delante una identidad guatemalteca.

Al igual que el origen étnico, la construcción de las identidades de género es bastante compleja y multifacética, por ejemplo la Iglesia tenía unas expectativas muy estrictas para los comportamientos de juventudes que se entrelazan con procesos de socialización a la sexualidad, y pedía tomar distancia de las practicas mundanas: usar faldas cortas, maquillaje, etc., e interpretó a personajes bíblicos femeninos como seductores y culpables de la perdición, así que los ancianos se mostraron preocupados por los roles de género convencionales y construcciones de la sexualidad en escuela que entraba en conflicto con el pentecostalismo.

Al respecto, Ek (ibíd.) hace las mismas observaciones que Rolón-Dow (2014): las escuelas son sitios que exponen imágenes sexuales de las chicas, en particular a través de actividades extracurriculares, tales como las asambleas y festivales. Por otro lado, Ek observa que la celebración de 15 años, un rito importante para la iglesia, no está libre de

una imagen mundana de las chicas: elaborada a través del maquillaje y otros artificios. Para gran parte de la cultura latina “la quinceañera” es un ritual que marca la identidad étnica y de género de las chicas: un rito de paso de la niñez a la pubertad; sin embargo, Amalia no se sintió cómoda con todo el espectáculo ni deseaba asumirse aún como mujer. Además al discutir acerca de algunas prácticas escolares mal vistas por la iglesia, por ejemplo el baile, Amelia supo escrudñar la biblia y encontrar argumentos a favor del baile. Las acciones de Amalia señalan constantemente las "improvisaciones" que hacen los-las agentes para cambiar los aspectos conceptuales (Holland et al., 1998, cit. en Ek, 2009:416) y negociar las disyunciones de sus múltiples socializaciones.

Siguiendo con la línea que discute la agencia de las chicas en la escuela, encuentro muy interesante el trabajo de Phoenix (2009) que estudia las narrativas de mujeres que en su infancia dejaron el Caribe e inmigraron con sus padres a Reino Unido. Para llevar a cabo dicho estudio Phoenix utiliza la propuesta de la “diáspora” de Brah (1996) entendida ésta como un espacio donde las genealogías están relacionadas entre sí; se refiere a las memorias y prácticas individuales y colectivas que “chocan”, y se vuelven a reconfigurar (1996, 193). En consecuencia, son sitios de negociación y contestación sobre las prácticas de representación.

Además Phoenix (ibíd.) utiliza la teoría poscolonial para examinar estas narrativas, así como para entender la forma en que las mujeres de su estudio experimentaron las intersecciones género y raza en la escuela como "Zona de contacto" (Pratt, 1991, cit. en ibíd.: 106) al referirse a la dinámica de las aulas multiculturales, también como lugares donde las culturas chocan en contextos asimétricos de poder.

Phoenix (ibíd.) se basó en las narrativas de 50 adultos migrantes del Caribe (38 mujeres y 12 hombres), y muestra resultados preliminares, por lo que su análisis se centra en las mujeres, ya que algunos estudios han encontrado que las niñas afrocaribeñas tienden a tener mejores resultados en la escuela que sus pares masculinos (Gillborn y Mirza 2000, cit. en ibíd.: 102) y no se construyen como excesivamente "resistentes" (Frosh, Phoenix, y Pattman 2002, cit. en ibíd.: 102). Se podría esperar, por lo tanto, que serían mejor recibidas que sus pares masculinos y así iluminar lo mejor posible el caso.

El contexto en el que las mujeres de la muestra de Phoenix (ibíd.) llegaron a Reino Unido, fue el de un fuerte desconcierto y desesperación para el sistema educativo, pues el profesorado a menudo no sabía qué hacer ante la presencia de esta infancia migrante (Rose y Deakin 1969, 281, cit. en ibíd.), así que en esos años, entre 1960 y 1970, se consideró que la infancia de las Indias Occidentales tenía dificultades lingüísticas y problemas de conducta, y que además venían de familias con crianza inadecuada y deficientes. Sin embargo, la construcción de esta infancia se basó en los resultados de los test de inteligencia inapropiadas, debido a que no tomaron en cuenta sus patrones lingüísticos de origen, lo que llevó clasificarles como subnormales (Coard, 1977, cit. en Phoenix, 2009).

Las narrativas de estas mujeres muestran como en la escuela fueron sometidas a los discursos racistas del profesorado y del alumnado. Todas refieren haber enfrentado un aprendizaje epistémicamente violento, ya que se construyeron como estudiantes femenina indeseables o inadecuadas. Las experiencias de estas chicas y, por lo tanto, sus subjetivaciones en la escuela estuvieron ligadas a procesos dolorosos; sin embargo su agencia las hizo volverse resistentes a la sujeción²⁰ en la que habían sido construidas por la mayoría dominante como seres innatamente incapaces (Phoenix, ibíd.).

Phoenix (2009) utiliza los relatos retrospectivos de estas mujeres para mostrar como la teoría poscolonial puede iluminar la forma en que las personas racializadas experimentan la educación y, al hacerlo esta teoría puede ayudarles a descolonizar la práctica diaria en la escuela. Para ello, comienza por discutir el tema de la subjetivación, primero haciendo una revisión de ésta desde las representaciones, las relaciones de poder, el reconocimiento y contemplando los factores psíquicos y sociales (Fanon, 1967a, cit. en ibíd.), pero también recurre a Foucault (1980, 1977, cit. en ibíd.) y Butler (2004, cit. en ibíd.) para explicar cómo es que los sujetos se experimentan así mismos través de procesos de la normalización (es decir subjetivación), siendo interpelados como personas en las relaciones de género y de poder racializados.

Pero Phoenix explica que esto no significa que el sometimiento simplemente se internaliza. Sino que como afirma Amina Mama (1995, cit. en Phoenix, ibíd.), al abordar las

²⁰ Recordemos que para Foucault hay dos significados de la palabra sujeto: 1) el sometido a otro a través del control y la dependencia; y 2) el sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete (1988).

subjetividades de las mujeres negras, desde un enfoque poscolonial: estas mujeres no toman simplemente las identidades que la sociedad trata de imponerles, sino que aprenden con el tiempo a utilizar sus historias colectivas dentro de los órdenes sociales opresivos para contrarrestar el racismo y el sexismo que experimentan. Desarrollan continuamente nuevas consciencias a través de sus luchas personales, en contra de sometimiento que enfrentan. Sus subjetividades son, por lo tanto, parte de un proceso continuo, creativo y dinámico.

Lo que Phoenix (ibíd.) muestra en las narrativas de estas mujeres es la forma en la que negociaron y resistieron en las interacciones entre la población colonizadora y colonizada, en medio de relaciones asimétricas y epistémicas de poder; y cómo encontraron a veces en el profesorado bajas expectativas, e incluso la incredulidad ante el éxito, pero también tuvieron experiencias en las que la confianza del profesorado en ellas las hizo “florecer”. Sin embargo estas chicas tuvieron éxito académico de forma subjetiva, no sintieron una motivación especial de género y raza, aunque sí tuvieron una experiencia psicosocial.

Es precisamente esta la aportación de Phoenix que me interesa tomar: mostrar la subjetividad como una construcción identitaria que parte de la experiencia psicosocial, y creo que será muy útil tenerla presente a lo largo de mi investigación, pues aunque seguramente las mujeres rarámuri enfrentan el desconcierto del sistema universitario, al ser muy reciente su ingreso, y aunque comparten cierta experiencia social de racismo, cada una de ellas posee un componente psicosocial que seguramente le ayudará a enfrentar de forma distinta la opresión.

Capítulo 3. Diseño de la investigación

3.1. Preguntas de investigación

Pregunta principal

¿Cómo son los procesos de articulación entre la educación universitaria y la construcción o reconstrucción de una identidad étnica y de género que llevan a cabo las mujeres rarámuri?

Preguntas secundarias

1. ¿Qué papel tienen la educación y la experiencia universitaria en la construcción identitaria y la visión que tienen de sí mismas las mujeres rarámuri, en el presente y en sus proyecciones del futuro?
2. ¿Qué motivos impulsan a las mujeres indígenas rarámuri a estudiar en la Universidad, y qué relación existe entre estas motivaciones y su posicionamiento social como mujeres indígenas en sus comunidades de origen y en la sociedad mayoritaria?
3. ¿Cuáles son las estrategias o negociaciones que llevan a cabo estas mujeres para salir de sus comunidades y matricularse en la universidad? ¿cómo hacen compatible las expectativas comunitarias y familiares con su deseo de educación?
4. ¿Cuáles son sus experiencias sociales en la universidad, en relación a su identidad étnica y de género, y cuáles son señaladas por ellas como relevantes para la construcción o reconstrucción de esta identidad? ¿cuáles son las estrategias que usan para llevar a cabo esta construcción?
5. ¿Qué actores sociales en la universidad y fuera de ella son claves en los procesos de construcción de la identidad de las mujeres rarámuri?
6. ¿Qué significa para estas indígenas y para quiénes las rodean, tanto en el entorno universitario como familiar, comunitario y social, ser una mujer, y ser una mujer indígena? ¿hasta dónde las prescripciones de género definen su etnicidad? ¿les preocupa a estas mujeres conservar su etnicidad? ¿las mujeres rarámuri tratan de reivindicar una imagen femenina estigmatizada por la mayoría mestiza o asumen esta imagen? ¿cómo se articulan estos procesos con lo educativo?

7. ¿Cómo las mujeres rarámuri congenian sus propias tradiciones con las exigencias de la Universidad? ¿en algún momento usan implícita o explícitamente saberes indígenas como herramientas para afianzar un lugar en la universidad o su capital cultural debe reconstruirse en gran parte?
8. ¿Cómo se articulan en la universidad las relaciones de género-etnicidad en su intersección con la alteridad? Por ejemplo ¿cómo se configuran las relaciones entre mujeres indígenas y mestizas en relación a la construcción de una alteridad femenina? ¿La Universidad logra romper con estas fronteras étnicas?
9. ¿Cómo se construye la identidad de las madres indígenas universitarias y de qué forma las estructuras y las pautas culturales del ámbito universitario contribuyen a ello?

3.2. Objetivos

Objetivo general

Identificar y explicar los procesos de articulación que llevan a cabo las mujeres indígenas rarámuri entre la educación universitaria y la construcción o reconstrucción de una identidad étnica y de género.

Objetivos específicos

1. Determinar el papel que juega la educación y la experiencia universitaria en la construcción identitaria y la visión de sí mismas que hacen las mujeres rarámuri, en el presente y en sus proyecciones del futuro.
2. Descubrir los motivos que las impulsan a estudiar en la universidad y las negociaciones que establecen con sus comunidades de origen para alcanzar dicho fin.
3. Identificar a los actores sociales en la universidad y fuera de ella que son claves en los procesos de construcción de la identidad de las mujeres rarámuri.
4. Dilucidar el significado que tiene para las mujeres rarámuri y para quiénes las rodea: familia, comunidad de origen y comunidad universitaria, entre otros, ser una mujer, ser mujer indígena y estudiar la universidad.

5. Mostrar bajo que dinámicas se desarrollan las relaciones de género-etnicidad en torno a las mujeres rarámuri.

3.3. Hipótesis

A partir de la elaboración del marco teórico y del estado de la cuestión, he construido las siguientes hipótesis que se marcan como ejes de investigación:

1. El predominante papel del **sistema escolar como espacio homogeneizador y coercitivo** (Simpson, 2014; Bertely, 2012) ante el cual **las minorías pueden ser silenciadas, segregadas y construidas desde el déficit, abusando de ideas esencialista de los valores culturales diferenciados** (Franzé, 2002; Carrasco, 2003; Carrasco et al., 2011; Novaro et al., 2008; Foley, 2004; Abajo y Carrasco 2011; Ponferrada, 2007; Phoenix, 2009).
2. **La existencia de fronteras culturales que la escuela reproduce haciéndolas más visibles**, porque se centran en **marcadores étnicos** (raza, religión, lengua, vestuario, indumentaria tradicional, etc.) **llevando a las minorías étnicas a la sobrerrepresentación** que favorece la desvinculación escolar y la segregación (Carrasco et al., 2011; Carrasco, 2003; Ponferrada, 2007: 274; Franzé, 2002: 249; Phoenix, 2009) **y que se marcan en las chicas** produciendo **imágenes** prototípicas femeninas folclorizadas, exóticas, incluso indeseables, trayendo con ello experiencias dolorosas (Rolón-Dow, 2004; Ek, 2009; Durin y García, 2011; Millard et al., 2008; Chávez, 2008; Gil, 2005; Phoenix, 2009).
3. **La afección de esta sobrerrepresentación** de las minorías sobre **las expectativas del profesorado cumpliendo de esta forma el efecto Pigmalión:** que lleva a las minorías a cumplir con las expectativas puestas en ellas, casi siempre bajas (Carrasco et al., 2011; Rosenthal y Jacobson, 1968; Cotton, 1989; Treviño, 2003; Ballestín, 2010; Tauber, 2005; Lumsden, 2005; Ponferrada, 2007), **aunque también pueden darse casos positivos dependiendo de las experiencias y recursos de este profesorado, así como de la agencia y subjetividad de estas**

minorías, (Pàmies et al., 2012), **construida desde una perspectiva psicosocial** (Phoenix, 2009).

4. El despliegue de **estrategias de acomodación y resistencia que hacen las minorías étnicas a través del reconocimiento de valores familiares y étnicos** (Olmedo, 2003) **así como de género; socializando en múltiples espacios que promuevan valores opuestos a la coerción escolar** (Ek, 2009; Simpson, 2014), teniendo en cuenta que los individuos no responden de formas monolíticas cuando enfrentan retos a sus sistemas de valores; si no que desarrollan múltiples estrategias, que dependen de sus conocimientos de fondo (Olmedo, 2003; Pàmies et al., 2012).

5. **La tendencia de las chicas pertenecientes a minorías étnicas a escapar a una situación estigmatizada, en relación a la mayoría, porque se hallan en pleno proceso de construcción de nuevas identidades de género, más flexibles y favorables a traspasar las fronteras étnicas** (Grupo Elima, 2001: 56), **buscando un beneficio para sí mismas, pero también para sus comunidades** (Abajo y Carrasco, 2004; Durin y García, 2011; Millard et al., 2008; Gil, 2005; Reynaga, 2009) a través de las esperanzas que tienen puestas **en su educación como una forma de ascendencia social.**

6. **La posibilidad de construir identidades de género elaborando y reelaborando lenguajes y códigos propios como nuevas formas de expresión y subjetividad, dentro de prácticas discursivas heterogéneas, cruzadas por variables de clase, raza, sexo y cultura; así como por contextos históricos y locales** (Brah, 2011 [1996]; Phoenix, 2009; Lagarde, 2011: 821; Sandoval, 2004; Haraway, 1991; Mohanty, 2008 [1984]: 140; Stolcke, 2000: 29; Rosaldo, 1980; Simpson, 2014) **que permitan a las mujeres indígenas y pertenecientes a otras minorías étnicas la reivindicación de su posición social** (Gargallo, 2014: 82- 84; Gil, 2005; Grupo Elima, 2001) frente a la sociedad mayoritaria y al interior de sus comunidades (Hernández, 2001:13) **a través de la educación como una posibilidad de transformación de saberes** (Mirza, 2006).

7. **La necesidad de abordar nuevas formas de maternidad** (Grupo Elima 2001: 85) **dado los replanteamientos de roles y relaciones de género que han afectado al modelo de familia patriarcal como piedra angular del patriarcado** (Castells, 2002: 159) **mismo que especializa a las mujeres en la maternidad y en la reproducción social** (Lagarde 2011: 335) y se encuentra **embebido en las estructuras escolares** (Bourdieu, 2000: 63) **entre las que parece no tener lugar la maternidad** (Ponferrada, 2016), concebida como factor limitante para la autorrealización de la mujer como sujeto autónomo y un lastre para su trascendencia (De Beauvoir (2012 [1949])), **una concepción drástica para algunas mujeres, más aún las pertenecientes a minorías étnicas, para las cuales la escolarización implica la modificación de sus expectativas respecto a la maternidad, situándolas a en una encrucijada de valores a menudo contradictorios** (Grupo Elima, 2001: 58).

3.4. Metodología

La presente investigación es de tipo cualitativa, explicativa y transversal, esto último debido a que observé un solo un periodo de tiempo: el correspondiente a mi trabajo de campo, que inició agosto de 2012 y terminó en febrero de 2016. Por otra parte llevé a cabo un muestreo intencional o de conveniencia, diseñado para obtener muestras representativas mediante la inclusión de mujeres indígenas rarámuri a las que tuve más fácil acceso. Este muestreo contempló a las mujeres matriculadas en la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), por ser ésta la universidad que congrega a la mayoría de la población indígena universitaria²¹: 74%, en 2010, porcentaje que seguramente se habrá incrementado por la incorporación de la UACH, ese mismo año, al Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEII)²². Cabe anotar que la UACH es la universidad de referencia en la región, por lo que el estudiantado indígena acude a ella muchas veces sin enterarse de que existen otras universidades, según anota García (2010).

²¹ Datos que reporta García (2010).

²² Este proyecto comenzó en enero del 2010 con financiamiento del Banco Mundial, utilizando como medio supervisor a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). El objetivo principal del Proyecto PAEI-UACH es apoyar académica y económicamente a los alumnos con ascendencia indígena que desean ingresar a la universidad.

Esta tesis se fundamenta en la etnografía como método de estudio, apoyada en diversas técnicas como la observación participante, la entrevista en profundidad, el grupo focal, la realización de talleres con las mujeres rarámuri universitarias y la aplicación de cuestionarios. De esta forma, participaron en mi investigación 20 mujeres rarámuri universitarias de entre 19 y 25 años de edad que estudian o estudiaron recientemente una licenciatura en la UACH.

La observación participante la realicé en el espacio académico de la Universidad Autónoma de Chihuahua y otros puntos de reunión formal e informal con ocho de estas rarámuri universitarias, de las carreras de ciencias agrotecnológicas y enfermería, que seguí de cerca a partir del año 2012 y hasta el 2013 durante los semestres de agosto-diciembre de cada año académico, con una observación de tres clases a la semana con cada una de ellas, en el caso de las seis mujeres que estudiaban ciencias agrotecnológicas.

De las estudiantes de enfermería, solo seguí de cerca a dos de ellas por un semestre, el de agosto-diciembre de 2012, durante sus clases prácticas de Cuidado del Adulto Mayor que llevaron a cabo en un asilo para ancianos-as, durante una jornada de 7 a.m. a 2 p.m. Elegí esta clase porque me permitió seguir, durante largas horas, a dos mujeres al mismo tiempo, ya que en la Facultad de Enfermería es muy difícil encontrar en la misma clase a dos o más chicas indígenas. Esta facultad es la que tiene mayor demanda y resulta más atractiva para las jóvenes indígenas.

El contacto con estas alumnas me llevó a relacionarme de forma extraescolar y a conocer las experiencias escolares de las chicas de otras facultades como las de Filosofía y Letras, Bellas Artes, Contaduría y Odontología principalmente. Además asistí por lo menos a 11 reuniones de becarios indígenas a partir de las cuales pude formarme una idea de la constitución de la población rarámuri universitaria en general y contactar a actores sociales que se han involucrado en la formación académica e identitaria del estudiantado rarámuri. También participé como conferencista y asistente a un encuentro de becarios indígenas, lo que me permitió recabar información etnográfica muy valiosa.

Las entrevistas en profundidad las realicé con cinco mujeres rarámuri de diversas carreras que se encontraban en distintas etapas o situaciones de su formación universitaria, tales

como en pleno desarrollo de ésta, sus inicios, la finalización exitosa o la deserción. También llevé a cabo dos grupos focales: el primero, en el año 2012, involucró a nueve mujeres rarámuri de distintas carreras universitarias, donde el objetivo principal fue que ellas discutieran su construcción identitaria como mujeres indígenas universitarias; y el segundo, en el año 2013, involucró a cuatro hombres rarámuri: dos de ellos estudiantes universitarios y dos recién graduados, que opinaron sobre las percepciones que tienen acerca de sus compañeras rarámuri.

Durante nueve sábados de los meses de noviembre y diciembre de 2014 y enero de 2015, llevé a cabo un taller de estudios de género en el que participaron ocho mujeres rarámuri universitarias de entre 19 y 22 años de edad, de diversas carreras. Comencé cada sesión (de cinco horas) del taller con una evaluación diagnóstica de los conocimientos que estas mujeres tienen acerca de los conceptos que manejo en mi investigación, por ejemplo: relaciones interétnicas, feminismo, relaciones de género, educación etc., todo ello con la finalidad de conocer sus percepciones originales de éstos, antes de que mis planteamientos interfirieran en sus percepciones.

Dichas evaluaciones se llevaron a cabo por escrito, de forma individual, a través de cuestionarios abiertos y sencillos, que cada día no superaron las cinco preguntas. Elegí llevar a cabo estos ejercicios de forma individual para que sus opiniones no se vieran influidas por las de sus compañeras, como puede suceder en un grupo focal, por ejemplo. Después de recoger las evaluaciones diagnósticas, expuse cada día ante las mujeres rarámuri universitarias algunos avances de mi tesis que involucraban los conceptos antes evaluados, y los retomamos posteriormente en pequeños debates

Mis diferentes papeles como observadora, entrevistadora o moderadora de grupos focales y tallerista fueron dándose de forma gradual, conforme me fui involucrando con las mujeres rarámuri universitarias. Cuando inicié el trabajo de campo en el año 2012 renuncié a mi trabajo como docente universitaria para poder asistir a clases como una alumna más de los grupos académicos a los que pertenecían mis interlocutoras, pero algunos de sus compañeros me reconocieron como profesora, situación que de cierta forma afianzo su confianza en mí, pues me veían como a alguien relativamente joven (30 años) pero con cierta experiencia, que había renunciado a su rango académico y entablado con ellas una

relación amistosa, la cual mantengo a través de las redes sociales como el *facebook* y que me facilita mantener el contacto con ellas, e incluso me permitió aplicar cuestionarios a algunas de ellas que son madres y universitarias al mismo tiempo, pues la distancia geográfica me imposibilitó en la etapa final (a principios del año 2016) un encuentro personal, por lo que también uno de los gestores se ofreció a aplicar algunos cuestionarios más. Decidí llevar a cabo estos cuestionarios con la única intención de afinar la información que había encontrado en la observación participante, en los grupos focales y con otros instrumentos y técnicas de investigación (véase tabla 1).

Por otro lado entrevisté, observé, discutí²³ o conversé con 18 actores sociales involucrados/as con el desarrollo académico de las mujeres rarámuri universitarias: docentes, tutores-as y personal de gestión y coordinación de programas de atención a estudiantes indígenas, así como con una gobernadora rarámuri (máxima autoridad de una de sus comunidades de origen); además sostuve charlas informales con miembros del profesorado y e integrantes del alumnado indígena y mestizo (véase tabla 2).

²³ Incluyendo aquí el grupo focal con hombres rarámuri.

Tabla 1. Mujeres rarámuri universitarias que participaron en esta investigación e instrumentos que empleé

Alumna rarámuri	Grupo Focal	Entrevista	Cuestionario	Taller	Observación participante	Facebook	Conversación informal fuera del aula
Selene	*	*				*	*
Iwéreama	*					*	
Estrella	*		*	*	*	*	*
Citlaly				*			
Rocío							*
Verónica	*		*	*	*	*	*
Azucena	*	*		*		*	*
Ana		*			*	*	
Rosa	*						*
Simona	*		*	*	*	*	*
Alejandra	*	*	*		*	*	
Tania			*				*
Natalia						*	*
Alberta					*		*
Plácida					*		
Frida	*			*		*	*
Cuca							*
Aura				*			
Samanta				*	*		*
Felicitas		*	*			*	*

Tabla 2. Actores sociales involucrados-as con el desarrollo académico de las mujeres rarámuri universitarias, e instrumentos de investigación que utilicé

	Actor(a) Social	Entrevista	Observación en Espacios de Encuentros de Estudiantes Indígenas	Grupo Focal	Facebook	Conversation Informal
Manuel	Gestor	*	*			*
Fiona	Gestora	*				
Enrique	Alumno mestizo					*
Javier	Gestor	*	*			
Jaime	Alumno Mestizo					*
Juan	Alumno Rarámuri			*	*	*
Alfonso	Alumno Rarámuri			*		
Joss	Gestora	*	*			*
Antonio	Alumno Rarámuri			*		
Catalina	Gobernadora Rarámuri	*				
Salvador	Profesor	*				
Ernesto	Alumno Rarámuri	*	*	*		
Reynaldo	Gestor	*	*		*	*
Leticia	Profesora					*
Julio	Profesor	*				
Shana	Profesora					*
Gladis	Profesora	*				
Laura	Profesora					*

Durante todo mi proceso de investigación he tratado de formar confianza en las mujeres rarámuri universitarias a partir de un proyecto honesto, diseñado con el fin de mejorar el conocimiento, y ser capaz de mejorar la enseñanza propia, tratando siempre de distinguir entre los datos admisibles y los inadmisibles, tal y como recomienda Woods (1987: 44).

Realicé visitas muy controladas a la Sierra Tarahumara, lugar de origen de la población rarámuri, asistiendo a los encuentros estudiantiles para la población rarámuri que se llevan a cabo durante los periodos vacacionales cuando la afluencia del turismo a la Sierra Tarahumara propicia que las autoridades gubernamentales redoblen la seguridad en este ámbito, para así mitigar los problemas de violencia e inseguridad por los que ha atravesado el Estado de Chihuahua en la “Guerra contra el narcotráfico” que ponen en riesgo la vida de los habitantes de las comunidades serranas y de todos aquellos que se adentren demasiado en este territorio o no conozcan la dinámicas que pueden llegar a suscitarse como son los *toque de queda*, que en estos casos, más que ser establecidos por las autoridades gubernamentales, son establecidos por los narcotraficantes. Por ello mi acercamiento con las familias de estas mujeres no se ha dado a causa del gran riesgo que implica trasladarse a la Sierra Tarahumara, lugar donde viven la mayoría de los padres de las mujeres rarámuri universitarias.

Cabe destacar que todas mis observaciones se encuentran registradas en mi diario de campo, único lugar donde he escrito los nombres verdaderos de mis informantes, pues todos los nombres originales de las personas que han participado en esta investigación han sido sustituidos por pseudónimos, con la intención de preservar sus identidades.

3.5. Etnografía y reflexividad

3.5.1. Mi papel y entrada al campo

Estando en Barcelona envié a Chihuahua vía digital una carta institucional que explicaba mis objetivos de investigación al coordinador del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas (PAEI) de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). Meses después, al iniciar el ciclo académico del semestre agosto-diciembre de 2012 dicho coordinador me recibió en su oficina y me presentó al coordinador del Programa Universitario Indígena (PUI), este último me miraba un tanto escéptico, y me comentó de otros antropólogos que pasaron por ahí sin tomar en cuenta todas las opiniones; sin embargo, ambos coordinadores me invitaron a las reuniones de becarios indígenas y me presentaron como una investigadora, y así pude conocer al personal de coordinación de otras instituciones becantes que tiempo después me involucraron de distintas formas en sus actividades, por ejemplo como conferencista o simple observadora en los encuentros estudiantiles indígenas.

Decidí pedirle al PAEI la información de las facultades que contarán con la mayor población de estudiantes indígenas, hacer personalmente una visita a esas facultades y presentarme a mí misma. En la Facultad de Ciencias Agrotecnológicas la apertura fue inmediata: me brindaron toda la información requerida respecto a estas alumnas indígenas y el secretario académico habló con los maestros para explicar mi presencia en clases.

En la facultad de enfermería el proceso fue más complicado y burocrático, pero igual pude acceder a la información de las mujeres indígenas y opté por observarlas en una clase práctica en un asilo, donde todo era menos complicado y fluía de forma más natural, pues me presenté en el asilo como voluntaria y aunque sabían que era investigadora, en primera instancia asumieron que investigaba por igual a todo el estudiantado de esa clase y no exclusivamente a las dos chicas indígenas que formaban parte de ella. Sin embargo fue más complicado ganarme su confianza, pues estas chicas se encontraban a la mitad de su carrera y ya habían establecido sus amistades; en contraste con las chicas de Ciencias Agrotecnológicas que estaban iniciando su primer ciclo académico y a las que pude incorporar sencillamente como una nueva amiga en una nueva Facultad.

Fueron estas chicas de Ciencias de Agrotecnológicas las que me llevaron a relacionarme con otras chicas rarámuri universitarias, pero además resultó sencillo asistir a las reuniones de becarios y abordar a muchas personas más. Además haber sido profesora en la universidad me valió para conversar con el profesorado y alumnado que conocía de cerca y solicitar incluso ciertos espacios de trabajo que me concedieron con la única pretensión de contribuir a mi investigación.

En el caso de las entrevistas en profundidad seleccioné a las chicas que cumplieran con las características que deseaba analizar, mientras que para los grupos focales y para el taller de género invité a tanto-as estudiantes indígenas como pude, a través de muchas llamadas y correos electrónicos, y les pedí a algunas-os estudiantes de las licenciaturas de ciencias de la información y periodismo que me ayudaran con algunas transcripciones.

Observar a las chicas mientras tomaban clases me facilitó tomar notas mientras escribía formulas de química, por ejemplo. Posteriormente conforme fueron conociendo los propósitos de mi investigación pude presentarles de forma más abierta mis instrumentos de trabajo como la entrevista, el grupo focal, etc.

3.5.2. El encuentro con las mujeres rarámuri universitarias y con nuestro reflejo

Mi experiencia previa a esta investigación fue una tesis realizada entre los exitosos hombres de una sociedad hidráulica: siendo todos profesionistas solían explicarme (incluso dibujando esquemas) como era su organización social. La situación fue muy distinta al iniciar mi trabajo con las mujeres indígenas universitarias, ellas no estaban ansiosas de mostrar sus dominios en el aula, de hecho no lo tenían, pues además de pertenecer a una minoría étnica eran alumnas, algunas de ellas, de los primeros ciclos académicos.

Además yo pertenezco al grupo social que en las relaciones interétnicas es dominante, eso último me lo tuve que grabar bien pues en las primeras evaluaciones de mis avances de tesis fui cuestionada (con razón) acerca de la falta de posicionamiento de mi parte, y es que no pude explicar realmente la posición de las mujeres rarámuri universitarias en una organización social estratificada y jerárquica hasta que explicité que yo misma pertenezco a ella y que encontraba novedoso que ellas se convirtieran en universitarias porque estaban

accediendo a privilegios que para mí resultaban tan naturales que ni siquiera los había entendido como tales.

Además me resultaba difícil resignarme a la idea de que las mujeres rarámuri universitarias tampoco iban a dibujar para mí esquemas que me permitieran entender su experiencia universitaria desde la etnicidad y el género, aunque en el fondo yo deseaba que así fuera y no porque deseara evitarme el trabajo de construirlos yo misma, sino porque me parecía más fidedigno partir de sus propias interpretaciones, así que casi al final del trabajo de campo, la implementación de taller de “estudios de género” me pareció la metodología más franca. Pero antes de llegar a este taller, no sabía cómo acercarme a ellas, simplemente porque mucho tiempo atrás cuando hice mi primera incursión a la Sierra Tarahumara como ayudante de un profesor, otro antropólogo que era rarámuri me había comentado lo molesto que era sentirse como “objeto de estudio” y sus palabras daban vuelta en mi cabeza. Yo no quería que las mujeres rarámuri universitarias se sintieran vulneradas ante esta posición.

Leer a Peter Woods (1987) sirvió para comprender algunas cosas acerca de la etnografía en la escuela, pero no quería acceder a las mujeres rarámuri desde mi posición de profesora, así que renuncié a este papel y de pronto ahí estaba yo en medio del salón de clases, como cualquier alumna, solo que con la incertidumbre, por ejemplo, de si podría atravesar algún día el círculo que cinco mujeres rarámuri formaban siempre con sus cuerpos para conversar... luego opté por relajarme y aburrirme entre tediosas clases, mientras las observaba, hasta que ellas se acercaron a mí con distintos propósitos. Alejandra buscó ayuda en una ocasión, mientras que Estrella se acercó queriendo solo conocerme pues le llamaba la atención que sus otras compañeras conversaran conmigo. Esto último me sorprendió, pues ella era la más tímida y yo no había encontrado la forma de acercarme, en cambio ella había venido simplemente a mí y me había regalado un durazno traído de su pueblo, entonces descubrí algo elemental, la forma de acercarme a ellas era ofreciendo lo que yo tuviera... y así lo hice, por ejemplo, me convertí en su chofer y con frecuencia mi coche se convirtió en otro espacio para conversar con ellas mientras conducía por la ciudad.

A pesar de que ya estaba cerca de ellas, sentía que muchas veces “no me dejaban pasar”, y luego sin darme cuenta terminé reflexionando acerca de lo que significaba ser mujer en nuestro contexto; ello me llevó a conocernos más. Aunque no perteneciéramos al mismo grupo étnico, en nuestro contexto del norte de México, las mujeres no vamos por ahí presumiendo nuestro dominio sobre el mundo, porque no lo tenemos, lo que sí es que interactuamos con bastante desconfianza y dudamos acerca de las verdaderas intenciones de nuestros interlocutores, pero de pronto podemos hacer comentarios confidenciales tratando de compartir experiencias si encontramos un resquicio de empatía; y así fue como un día, mientras lavábamos nuestras manos frente al espejo, Samanta me comentó una experiencia triste y dolorosa que había tenido, lo hizo así... sin más, sin preguntas de mi parte, y sin respuestas: pues me invadió un escalofrío y vi en el espejo el reflejo de mi rostro lleno también de tristeza.

Así fue como entendí que no tenía que esforzarme en interpretar a las mujeres rarámuri universitarias, pues era sencillo entenderlas desde mi posición femenina y al mismo tiempo admiré su valor al lidiar con situaciones muy difíciles que yo siendo mujer no había enfrentado. No he escrito más que estas líneas acerca de la experiencia de Samanta, pero conocerla me ayudó a entender todas sus motivaciones para construirse como una mujer universitaria.

Entendiendo todas esas fibras sensibles, al principio buscaba tener una actitud suave y delicada hacia las mujeres rarámuri universitarias, trataba de cuidarlas en todo momento, pero no era algo que ellas demandaran, sino mi forma intuitiva de acercármeles, de obtener su atención, luego con el tiempo me acerqué lo más que pude a cumplir mi deseo de entenderlas y de que me entendieran a mí; creo que lo logré alguna vez que discutimos en una cafetería su condición étnica como universitarias y entonces noté en sus expresiones que comprendían lo que yo no había sabido explicarles: que deseaba discutir con ellas buscando entender un “nosotras”, tratando de intercambiar y asir conocimientos.

Tener muchas cosas en común con las mujeres rarámuri universitarias me llevó a poder ver en los datos cosas que de otra forma no habría visto, por ejemplo entendí bien su silencio en el aula cuando recordé una experiencia que me marcó en Barcelona como estudiante, cuando asistí invitada a un seminario que no era de la Universidad Autónoma, sino de otra

universidad donde yo no conocía muy bien al estudiantado. En dicho seminario un par de estudiantes de máster presentaban los resultados de investigación acerca del feminismo entre pueblos autóctonos de un país de Sudamérica. Ellos prácticamente se “burlaron” de la posibilidad de que la población latinoamericana pudiésemos comprender y/o articular una teoría feminista. Quise traer a colación conceptos del feminismo poscolonial, y hacer un argumento, pero vaya que lleva tiempo reunir la calma y la fuerza para entrar en un discurso de la mayoría; sin embargo observé complacida como una compañera africana les respondía por mí “¿Dices que los nativos americanos y los latinoamericanos qué van a saber de cómo echar al patriarcado de sus instituciones, que no saben nada del feminismo ...a mí me suena lógico que no quieran al patriarcado entre ellos y que lo entiendan bien, imagina que la espada derramó mares de sangre en esas tierras en nombre de Dios Padre”.

Aprendí muchas cosas acerca de mi silencio aquella tarde, y al enfrentar mis propios datos de campo con las mujeres rarámuri entendí, por ejemplo, que su silencio se debe muchas veces a la “agresión” del despliegue de los significados de la mayoría dominante en el aula, ellas mismas y otras personas más lo explicaban, y yo lo había vivido. Muchas otras veces compartí sensaciones con las mujeres rarámuri universitarias, por ejemplo cuando era la única mujer blanca en medio de un encuentro de cientos de estudiantes indígenas: entonces entendí el miedo ante la diferencia.

Ciertamente para saber qué significa ser una mujer indígena universitaria y la forma en que se da esa experiencia y todas mis demás preguntas de investigación se lo pregunté a algunas chicas rarámuri y a quienes las rodean, y además les observé de cerca. Dicho ejercicio no implica, sin embargo, respuestas inmediatas ni claras, como es bien sabido en el mundo del quehacer antropológico, pues todos somos seres complejos en situaciones aún más complejas. Por ello, para cerrar este apartado, deseo narrar un pequeño pasaje de mi trabajo de campo que considero crucial para entender de forma sintética esta tesis.

Selene, una mujer rarámuri universitaria, me dio una seria lección acerca de la complejidad de la subjetividad que yo pretendía investigar. Ella me había dicho que muchas veces se había sentido en medio de situaciones desagradables bajo las miradas de quienes la percibían y juzgaban como mujer indígena, y que había terminado por entender que era diferente; otras veces había afirmado que los hombres rarámuri caminaban por delante de

las mujeres y que no eran “considerados” con ellas. Esos habían sido algunos comentarios de Selene que me habían hecho creer que se sentía en un mundo opresivo, y entonces esto coincidía con mis preceptos teóricos, y entendía que para ella ser una mujer rarámuri significa vivir en un mundo opresivo.

Un día que yo trataba de explicar en una conferencia por qué creía que todas las mujeres nos hemos construido atravesando relaciones de opresión, percibí que Selene no estuvo de acuerdo con mis aseveraciones, pero no encontró la forma de explicarme el porqué, así que me respondió que no le pidiera tratar de explicarse por el momento, sino que yo solo observara y escribiera lo que quisiera. En un principio me sentí culpable por practicar la “violencia epistémica” a la que hace alusión Spivak (2003: 317), caí en la cuenta de que había tratado de imponerle a Selene un binarismo entre el oprimido/no oprimido, y me pregunté si esa “precaria subjetividad” a la que alude Spivak de no poder hablar por sí misma estaba en Selene o en mí; en todo caso la responsabilidad de crear la situación era mía, por mirar en Selene solo desde una *condición* y una *situación* que ella me había descrito, pero no ser capaz de hacer explícita la *subjetividad* que también me había permitido conocer, porque ciertamente ella cree que en el mundo hay opresión (es una situación), pero elige no sentirse oprimida, esa es su subjetividad.

Capítulo 4. Contexto del problema

4.1. Historia de las relaciones interétnicas, de género y educación entorno a la población rarámuri

“En Occidente, el cuerpo legitimante de la nación se construyó sobre el cuerpo de las mujeres y sobre el crisol de la masculinidad imperial y colonial” Braidotti (2004: 61)

"Una visión es siempre una cuestión del ‘poder de ver’ y, quizás, de la violencia implícita en nuestras prácticas visualizadoras ¿Con la sangre de quién se crearon mis ojos?" Donna Haraway (1991: 330)

En este apartado pretendo dar a conocer las relaciones interétnicas que han definido e influido en las condiciones de vida de las mujeres rarámuri universitarias, de forma histórica: como aquellas que se dieron entre indígenas y españoles desde la colonización de América, y que se fueron complejizando hasta llegar a la actualidad, en una pugna entre ciudadanos indígenas y mestizos, estos últimos como población dominante.

En ocasiones me referiré a la “América Española” para aludir al territorio colonizado por España: Abya Yala, ahora América; tratando algunas veces las generalizaciones de las dinámicas interétnicas en este territorio, aunque acotaré la mayor parte del tiempo este análisis al territorio de la Nueva España que hoy conocemos como México, y a su región septentrional llamada “Nueva Vizcaya” que hoy forma parte del Norte de México, en donde se ubica Chihuahua y su Sierra Tarahumara.

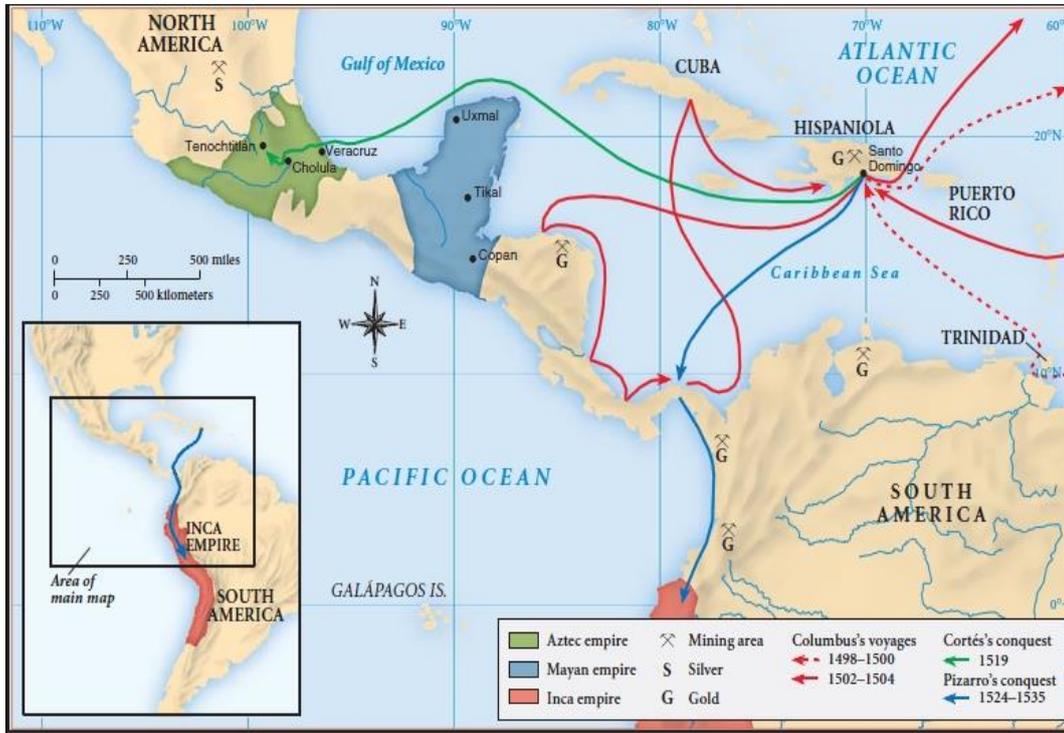
Antes de comprender la historia de los dominados es importante saber qué motivos llevaron a los dominadores a ejercer el yugo e iniciar con esta compleja historia. En Europa: el “viejo mundo”, la transición a la Modernidad (que podríamos llamar posfeudalismo) implicó el hambre de millones de campesinos expulsados del campo, cientos de revueltas por la comida, la separación de la producción de mercancías de la reproducción del trabajo y la introducción del salario como instrumento de coacción para mantener a los pobres arraigados, persiguiendo además a las mujeres (convirtiéndolas en brujas, putas e infanticidas). Sin embargo, después de la invasión de América, la

Modernidad implicó la construcción del racismo como instrumento de control de la población trabajadora (conquistada) explotada por los nuevos amos europeos, que en este proceso de colonización arrasaron con muchos de los habitantes del “nuevo mundo” a los que denominaron “indígenas”, surgiendo así también la necesidad de importar esclavos negros de África. En este orden inicial, las mujeres y los indios, eran considerados intermedios en la jerarquía social, y debían ser controlados para que no pensarán de manera autónoma (Gargallo, 2014).

Pero la modernidad europea fue más compleja que esto. En resumen, los elementos que constituyen el mito de la modernidad: la civilización (europea) moderna se auto consideraba la más desarrollada, la superior, y por ello se sintió obligada a “desarrollar” (educar) a las civilizaciones más “primitivas” y bárbaras, como categorizaron a las poblaciones indígenas, recurriendo incluso a la violencia para remover los obstáculos que se le presenten a la modernización. En esta dinámica el “civilizador” o colonizador dota a sus víctimas (el colonizado, el esclavo, la mujer, etc.) con el atributo de ser participantes de un proceso de sacrificio redentor (Mignolo, 1993: 15).

La Nueva España, hoy México, comenzó a forjarse con la dominación del imperio del mexica o azteca, llevada a cabo por los españoles entre los años 1519 y 1521. Como los mexicas eran el grupo dominante, otros pueblos aborígenes vieron en los españoles a un nuevo grupo de extranjeros conquistadores y agresivos, parecidos a los mexicas; por ello los consideraron como posibles aliados, y no como extraños amenazantes. Hernán Cortés, el capitán de la expedición conquistadora, supo aprovechar la pluralidad política y étnica de la región, y se alió con los enemigos de los mexicas. Es así como la conquista comenzó con el dominio de Mesoamérica (Ver Mapa 1) reconocida por sus grandes ciudades con monumentales templos y palacios, que se extendía desde el centro de lo que hoy es México hasta lo que hoy es Nicaragua, al sur. En esta área la abundancia de agua permitía la práctica de la agricultura desde al menos 1000 años antes de nuestra era, por lo que la mayoría de la población se dedicaba a la agricultura y le pagaba tributos a un grupo pequeño de gobernantes y sacerdotes que monopolizaban el poder y la riqueza (Navarrete, 2004).

Mapa 1. Los grandes Imperios de Mesoamérica a la llegada de los conquistadores españoles



Fuente: Cardenas (2013)

En este contexto de “grandes civilizaciones” organizadas de forma compleja, el éxito de Cortés fue más sencillo gracias a la colaboración de una mujer aborigen: la Malinche, que ha sido mal juzgada por la cultura popular como traidora, sin que su biografía, en la mayoría de las interpretaciones históricas, se contextualice de acuerdo a las relaciones interétnicas y de género latentes antes y durante la colonización hispana, que bien la pueden ubicar como una víctima de la esclavización y la violación.

De acuerdo a Fuentes (1994) la Malinche nació en un territorio sometido por el imperio mexica, era hija del cacique del lugar, le pusieron el nombre de Malintzin. Quedó huérfana de padre siendo muy niña. La madre se casó y tuvo un hijo del nuevo matrimonio, y para eliminar cualquier disputa de sucesión vendieron a la primogénita a unos mercaderes de esclavos. Los mercaderes a su vez, vendieron a la niña a un cacique maya. Aterrorizados por Cortés, los indígenas mayas le ofrecieron 20 esclavas -entre ellas Malintzin -como presente de paz. Ella contaba con 20 años, una inteligencia y belleza portentosas y el dominio de las lenguas náhuatl y maya, por lo que se convirtió en su traductora, amante y aliada durante la colonización de la Nueva España. En 1522 la Malinche fue madre del

primer heredero de Cortés, llamado Martín Cortés, con el título de Marqués del Valle de Oaxaca en la Nueva España, quien para huir de la violencia colonial, se vio impelido a rechazar a la madre.

La maternidad de la Malinche muestra la complejidad de las relaciones étnicas y de género tejidas en torno al mestizaje (mezcla de españoles e indígenas principalmente), que abordaré más adelante en este documento. Pero también muestra la supuesta “traición” que el pueblo mexica sintió al ver a la Malinche acompañando a un colonizador, al tiempo que se reflejaban en ella todos los abusos cometidos en su persona como mujer; de ahí el odio y, a la vez, la compasión que se ha guardado hacia el género femenino en México, desde la colonización, pues como es frecuente en la dominación y el exterminio de un pueblo sobre otro, éstos se basan en la violación sistemática de las mujeres aborígenes.

Cabe anotar que desde entonces la discriminación sexual ha establecido un binomio perverso con la discriminación racial, donde las mujeres han sido identificadas de alguna forma como el primer punto “débil” que permitió la invasión de los conquistadores extranjeros, al ser violentadas sexualmente, tal como Octavio Paz explicó:

El lenguaje popular refleja hasta qué punto nos defendemos del exterior: el ideal de la ‘hombría’ consiste en no ‘rajarse’ nunca. Los que se ‘abren son cobardes. Para nosotros, contrariamente a lo que ocurre con otros pueblos, abrirse es una debilidad o una traición. El mexicano puede doblarse, humillarse, ‘agacharse’, pero no ‘rajarse’, esto es, permitir que el mundo exterior penetre en su intimidad. El ‘rajado’ es de poco fiar, un traidor o un hombre de dudosa fidelidad, que cuenta los secretos y es incapaz de afrontar los peligros como se debe. Las mujeres son seres inferiores porque, al entregarse, se abren. Su inferioridad es constitucional y radica en su sexo, en su ‘rajada’, herida que jamás cicatriza. (1992 [1959]:14)

Como resultado de las heridas de la colonización, de la mezcla entre las mujeres indígenas violadas y los hombres españoles colonizadores surgió un nuevo grupo racial: los mestizos, que se convertirían en el centro de la nueva sociedad mexicana, no solo como una mezcla biológica sino también cultural. Sin embargo, el régimen colonial se caracterizó por marcar diferencias insalvables entre los diferentes grupos étnicos, favoreciendo a los españoles, y discriminando a los criollos (españoles nacidos en América), a los indios y a los mestizos. En estos términos y tal como había quedado establecido desde finales del siglo XV en la

doctrina jurídica española y europea, los reyes de España ejercían señorío sobre todas las “Indias de Occidentales”.

Los indios se incorporaron al régimen colonial diferenciándose del “cristiano viejo” (el europeo). Se concibió a los indios, en algunos casos, como inferiores y encarnación del mal, en lo referente a sus concepciones y prácticas religiosas, por ello se consideraba que había que combatirlos, perseguirlos y castigarlos. Formaban parte de los llamados “miserables”, término que se usó desde la alta edad media para designar a todos aquellos individuos que por invalidez, enfermedad, vejez, minoría de edad, demencia o cualquier otra circunstancia, eran incapaces de sostenerse o gobernarse así mismo, y se hacían por tanto, objeto de tutela. En el mejor de los casos, mirándolos desde una posición paternalista, sus *almas pequeñas* merecían una guía, cuidado, educación y protección. (Pagden, 1982, cit. en Stolcke, 2008: 23; Navarrete, 2004: 50; Bonfil, 2006 [1897]: 123; Álvarez, 2004).

En primer momento, esta tarea de tutoría recayó en civiles españoles vestidos como encomenderos, cuya función era proteger a los indios que la Corona les “depositaba”, además instruirlos en la religión y en las prácticas propias de la vida “política y civilizada”. En contraparte los indios se obligaban a sostener a su encomendero y a entregarle una parte del tributo que le debían al rey. Más tarde se instituyeron los corregidores de los indios, cuyas funciones fueron semejantes a las de los encomenderos, aunque por tiempos más limitados. Junto con estas modalidades de tutela, surgió también en el siglo XVI, una tercera, complementaria de las dos anteriores, que fue la que se le otorgó a los misioneros. Estos religiosos tenían permiso de instalar sus residencias entre los indios, para desde ahí emprender su tutela y conversión, cosa que se había prohibido a los encomenderos y corregidores (Álvarez, 2004: 24 y ss.).

Otro grupo de gran importancia que definió las relaciones interétnicas durante la colonia, fue el de los esclavos de origen africano, que llegó a la Nueva España en los siglos XVI y XVII, en un contingente de cien mil individuos, cuando la muerte de muchos indígenas, por causa de las epidemias, provocó la necesidad de importar mano de obra. Sin embargo, a partir de entonces, cuando la población indígena comenzó a recuperarse, la llegada de esclavos se redujo radicalmente. Estos hombres y mujeres eran provenientes de muy

diversos grupos humanos en África, hablaban lenguas distintas y tenían culturas e identidades muy diversas; pero fueron unificados, al igual que los indios, bajo una categoría étnica impuesta por los españoles: la de “negros esclavos”, es decir seres que podían ser vendidos y comprados y obligados a trabajar para sus dueños. De igual manera, muchos africanos se mezclaron rápidamente con otros grupos humanos y por este medio escaparon a la categoría étnica de negros esclavos (Navarrete, 2004: 51-52).

Alguna descendencia de españoles e indias, así como de españoles y negras, o negros e indias, no fueron incorporados a los grupos español, indio o mestizo y terminaron por constituir un tercer grupo, o más bien una colección de grupos, de origen mezclado conocidos como "castas". Aunque formalmente las castas se dividían por los porcentajes de sangres diferentes (americana, africana y europea) que tenían sus miembros, en realidad eran criterios sociales y no biológicos los que delimitaban a los diversos grupos (Bonfil, 2006 [1987]: 125).

Si bien es cierto que a finales del siglo XVII la doctrina de “pureza de sangre” ordenaba a hombres y mujeres de la América española de acuerdo a sus cualidades y conductas religiosas y morales, cuando los amerindios fueron declarados vasallos de la Corona, y por tanto gentiles se les reconoció poseer sangre pura. La sangre de los esclavos africanos era considerada, por el contrario, indeleblemente contaminada por sus orígenes bárbaros en Guinea (Stolcke, 2008; Navarrete, 2004)

La sangre²⁴ era concebida en un sentido simbólico como el vehículo que transfería los vicios, así como las virtudes morales y religiosas. En un principio, esta idea de superioridad se basó en la práctica arraigada de la religión católica (Navarrete, 2004). El significado de la *limpieza de sangre* en la América Española es polémico, algunos intelectuales han asumido que desde la conquista, los términos “raza” y clase explicaban por sí mismos el cada vez más complejo tejido social de las colonias. El paso de un grupo

²⁴ La conquista del “Nuevo Mundo” o la América Española en 1492 coincidió con la caída del reino de Granada y con la conversión forzada de los judíos y musulmanes a la fe cristiana bajo pena de expulsión. La pureza de sangre era un sistema legal y simbólico de carácter único en la Europa medieval que suscribió la persecución de los crímenes contra la cristiandad, es decir, el judaísmo y el Islam. La Inquisición española tenía plena jurisdicción sobre la conservación de la pureza de sangre y fue la responsable principal de la creencia de que todos los no conversos eran sospechosos (Stolcke, 2008: 40).

racial a otro tenía menos que ver con la relativa pureza de la sangre que con la riqueza (Bonfil, 2006 [1987]: 125).

A finales del siglo XVI, indios y españoles se habían “mezclado” socialmente, sexualmente y económicamente en la Nueva España. De acuerdo a Stolcke cuando la descendencia de españoles con mujeres indias aumentó su número y presencia social, se generalizó el término genérico *mestizo* (derivado del latín *mixticius* o mezclado), que se convirtió en una categoría jurídico-social de clasificación administrativa formal que segregó a este colectivo. En la América Española los *mestizos* eran la evidencia tangible de que las fronteras entre españoles e indios distaban de ser impermeables. Y no solo eso, sino que, debido a su origen “mixto”, su fidelidad hacia la Corona y sus representantes resultaba altamente dudosa (Stolcke, 2008: 26-32) lo que acarrearía una frustración para los que en la mayoría de los casos quería ser como su padre (español), pero éste no los reconocía al estar nacidos fuera del matrimonio, por lo que esta frustración se traducirá en una violencia y desprecio contra las culturas indígenas por parte de los mestizos, mayor que la de los propios conquistadores.

La forma en la que los mestizos se insertaban en las relaciones interétnicas dependía de las relaciones políticas que se configuraran en determinados momentos del proceso de colonización. Incluso podían construirse como indígenas si convenía a sus intereses, o como españoles si tenían la “fortuna” del reconocimiento paterno y una posición política elevada de sus madres, reconocidas dentro de la nobleza indígena, o bien alejados para siempre de ellas, pues en caso de que los mestizos fueran reconocidos y protegidos por sus padres españoles eran separados de sus madres indias para que recibieran una educación cristiana; se vestían y hablaban como españoles y podían incorporarse a ese grupo, dada la concepción bilateral del parentesco y la filiación (Navarrete, 2004; Bonfil, 2006 [1987]: 125).

Los mestizos se ocupaban generalmente en las haciendas como capataces, o en otros trabajos que podían ser de mayor estatus social que el de los indígenas o esclavos africanos. De acuerdo a Cangas las mujeres mestizas tuvieron que dedicarse a distintas labores productivas, su rol en el hogar no fue tan respetado como el de las mujeres españolas; se desempeñaron en distintas actividades productivas, principalmente, en el

comercio (hilanderas, fabricantes de velas y cigarreras) y en el trabajo doméstico (sirvientas y costureras). Pero sobre todo se desempeñaron en las labores de las pulperías²⁵ (2006: 13).

A causa de la regla de descendencia bilateral, el matrimonio legítimo entre iguales social y racialmente era una condición *sine qua non* para preservar y perpetuar la jerarquía de honores y de derechos jurídicos en la sociedad colonial de la Nueva España. Este sistema de identificación tuvo, por lo tanto, consecuencias para las normas matrimoniales, el control de la sexualidad de las mujeres y las relaciones de género. Pocos españoles se dignaban a contraer matrimonio con una india, a menos que descendieran de élites indígenas; asimismo, el abuso sexual de las mujeres indias era una práctica común y por tanto los *mestizos* eran en su mayoría hijos ilegítimos (Stolcke, 2008:29 - 48).

Las mujeres que no pertenecían a la nobleza indígena, las esclavas africanas y las mujeres mestizas no ponían en juego su linaje al relacionarse sexualmente, así que el matrimonio en caso de estas mujeres se consumó más por otras causas que por la preservación y transmisión del estatus y del patrimonio, siendo casi siempre por influencia de los frailes.

El desarrollo de la “conquista” y la colonización del pueblo rarámuri (también denominados tarahumara) se llevó a cabo en forma muy distinta a la de los pueblos mesoamericanos, ya que el pueblo rarámuri no estaba acostumbrado a lidiar con estructuras sociales jerárquicas y de dominación.

“Es probable que los antepasados de los indios tarahumaras hayan llegado de Asia, atravesando el Estrecho de Bering, hace aproximadamente quince o veinte mil años”. Éstos eran de raza mongoloide; cazadores y pescadores. Su desarrollo agrícola tuvo lugar en el hemisferio occidental (Robles et al., 2012 [1975]: 7). En el periodo prehispánico, los rarámuri eran seminómadas y se agrupaban en clanes familiares dispersos en rancherías²⁶

²⁵ Las pulperías eran tiendas donde se vendían artículos de alimentación, limpieza, mercería y otros necesarios para la casa.

²⁶ En una de las tipologías ya clásicas sobre los sistemas sociales de los grupos indios del noroeste mexicano y suroeste norteamericano hacia 1600, Edward H. Spicer (1976: 8-15, cit. en Sariago, 2002 :3) ha encuadrado a las etnias serranas de Chihuahua y Sonora dentro del modelo que él denomina poblaciones de ranchería (the ranchería peoples): pequeños asentamientos no compactos ni articulados entre sí, dispersos en las montañas y barrancas, entre las cuales las familias podían circular según las estaciones agrícolas o los ciclos de la

igualitarias y dependientes de la casería y la recolección, con una agricultura incipiente a lo largo de los valles (González y León, 2000). Vivían cerca de la Sierra Madre, en áreas de mayor altitud de sabanas y bosques de pino, y con severas heladas invernales que se veían compensadas a veces por un verano agradable (Aboites, 1994).

Para entender las relaciones de género anteriores a la Colonia, Susan Deeds (1997) logra bosquejar la división sexual del trabajo y las relaciones de parentesco a finales del siglo XVI, cuando los españoles sustancialmente comenzaban a penetrar en este territorio. Ambos, hombres y mujeres (probablemente más las mujeres) se dedicaron a la agricultura. Queda la duda de la existencia de una jerarquía de género y estratificación social, pero se sugieren sociedades fundadas en relaciones recíprocas que tienen como base el parentesco extendido y bilateral (mujeres y hombres podía recibir la herencia de sus padres y madres). La poligamia era practicada, aunque era más común entre hombres ricos. La sociedad matrimonial no era inmutable. Ejemplo, las mujeres que no tenían una relación familiar con un hombre, no podían interactuar con él; las parejas no habían tenido oportunidad de conocerse antes del matrimonio, por lo tanto, era común que la gente se casara muchas veces antes de encontrar a la pareja apropiada. El aborto también fue practicado (Deeds, 1997: 257).

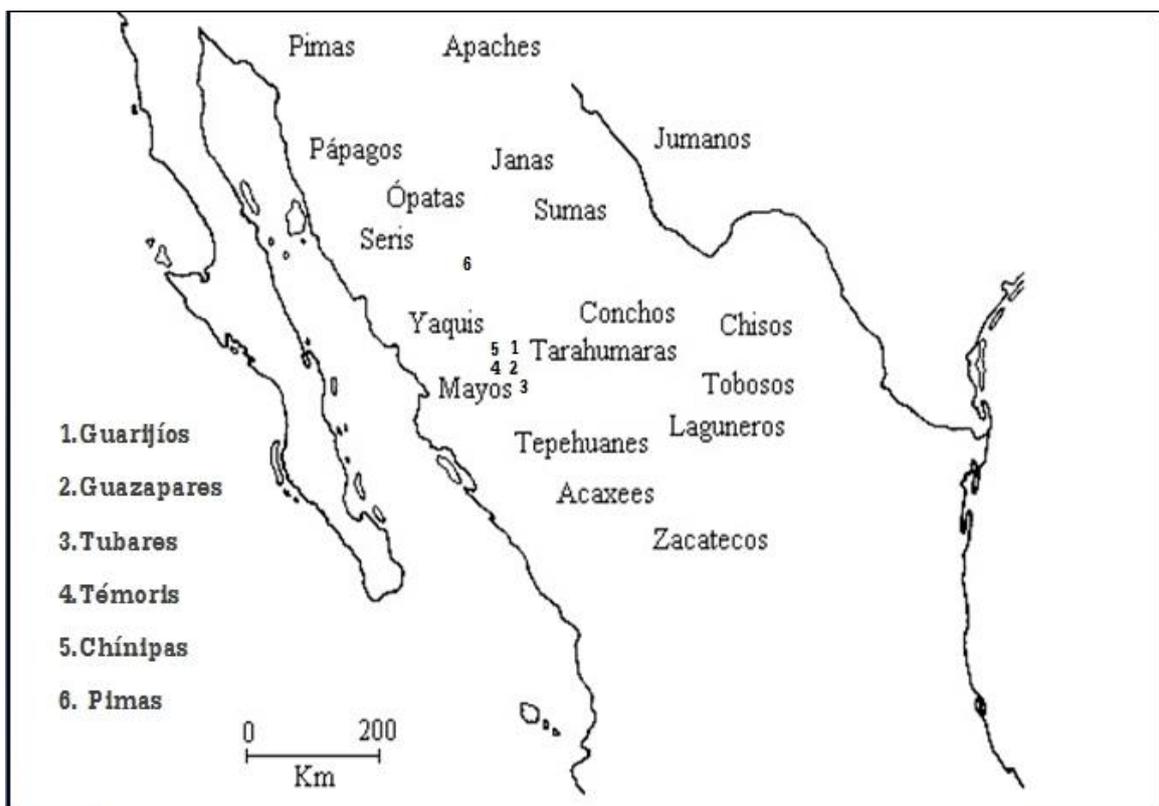
Los hombres eran cazadores, y los únicos guerreros y saqueadores en las frecuentes guerras con otros grupos: los tarahumaras sostenían repetidos enfrentamientos con sus vecinos tepehuanes y con otros grupos, como los tubares, témoris, chínipas y guazapares. Esto parece haberles conferido prestigio basado en habilidades militares. Las mujeres eran las responsables de la preparación de la comida, de su distribución y preservación; elaboración de alfarería y tejidos, así como de la crianza de los niños; todas estas actividades altamente valoradas. Los papeles rituales son menos certeros; y aunque hay evidencia de mujeres chamanas, aparentemente los hombres eran los especialistas en este oficio, el cual era hereditario. Las alianzas matrimoniales eran comunes entre grupos

recolección silvícola. En muchos casos, la morada predominante eran simples refugios tales como cuevas en las laderas rocosas o chozas con mampostería de piedra y adobe en los valles y barrancos. Su economía se sustentaba en una agricultura básica soportada en tres cultivos (maíz, frijol y calabaza), pero especialmente en la recolección y la caza. Aunque se intercambiaban artículos suntuosos, no existía un comercio regular ni especializado ni mucho menos ciudades mercado.

distintos. No obstante, esas alianzas se caracterizaban por su fragilidad. (Deeds, 1997: 257 y ss.; Aboites, 1994)

En la segunda mitad del siglo XVI se inició la colonización de Nueva Vizcaya, la parte septentrional de la Nueva España, que además de los rarámuri se encontraba ocupada por otros grupos autóctonos como los, warojíos, pimas, tepehuanes, jovas, tubares por mencionar algunos (ver Mapa 2).

Mapa 2. Distribución de la población tarahumara y principales grupos vecinos en el siglo XVI

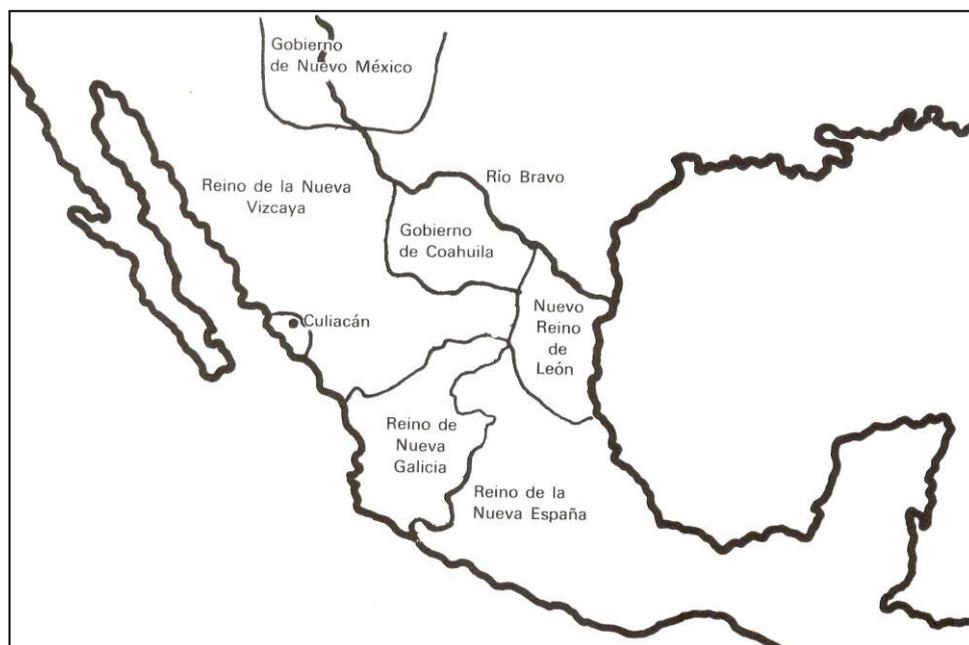


Fuente: Creación propia con información de Aboites (1994) y Deeds (2000).

El establecimiento del territorio español de Nueva Vizcaya (ver Mapa 3) se dio en una porción importante de Aridoamérica y comenzó con la explotación minera en 1557 y la fundación de Santa Bárbara. Los jesuitas establecieron una misión en el Valle de San Pablo, hoy Balleza, hacia 1607 (CDI, 2009). Es así como los rarámuri y las otras naciones

independientes y autóctonas comenzaron convertirse en “indígenas”. Para evitar dicha relación de dominación algunos rarámuri migraron hacia tierras altas y barrancas del oeste, sitios de difícil acceso para los españoles. Ahí se mezclaron con otros grupos serranos, pero difícilmente con españoles. (Navarrete, 2004:55; Pacheco, 2008: 167; Bonfil, 2006 [1987]: 188; Deeds, 2001)

Mapa 3. Nueva Vizcaya en relación a Nueva España



Fuente: <http://www.fotosimagenes.org/nuevavizcayas.org>

Los frailes jesuitas comenzaron a cristalizar, en el territorio rarámuri, la política de reducción y congregación que la Corona Española impuso con miras a facilitar el control político, económico, fiscal y religioso de los indígenas. Propiciaron la autarquía económica, la división del trabajo y la sustitución de las prácticas cazadoras y recolectoras por un complejo productivo basado en eco-tipos campesinos europeos y la intensificación de la agricultura. También trataron de imponer la familia monógama y la sexualidad restringida al matrimonio; así como de erradicar el consumo de tescüino²⁷ y rituales de hechicería, prácticas consideradas para ellos como vicios propios de una sociedad pagana o diabólica. Fue notable la reducción a comunidades con una jerarquía funcionarios

²⁷ Una bebida fermentada de maíz que preside todo tipo de rituales y reuniones en la vida rarámuri. (Sariego, 2008:189).

masculinos²⁸ (Sariego, 2008; Del Río 2008; Porras, 2001; Deeds, 2001, 1997; Álvarez, 2004).

Los frailes misioneros en la Nueva Vizcaya, territorio menos controlado por la Corona, trataban de mantener a los indígenas fuera del contacto con otros españoles, argumentando que pretendían proteger sus almas pequeñas y fáciles de corromper (Pacheco, 2008). De esta forma, los misioneros conseguían ser los únicos beneficiarios del trabajo indígena. Este es el inicio de los discursos y políticas proteccionistas sobre el desarrollo en la Sierra Tarahumara que Sariego (2002) identifica como indigenistas, y que se llevó a cabo entre los años 1600-1767.

Además los frailes españoles construyeron un espacio de moral superior para ellos mismos. En términos generales, sostuvieron que todas las mujeres eran más débiles que los hombres moralmente. Aún cuando la virtud femenina estuvo centrada para los españoles desde el concepto de honor masculino, un hombre podía ser deshonrado por la revelación pública de las actividades sexuales de su esposa o hermana. Por lo tanto se demandó que las mujeres tuvieran especial protección para conservar su virtud. Esta restricción de espacio social teóricamente fue aplicada a todas las mujeres, a pesar de su clase, pero en la práctica fue principal y deliberadamente aplicada a mujeres españolas para así reforzar una jerarquía racial en la cual los otros podían ser explicados en términos de aberración sexual y perversión. El sistema de valores de los colonizadores estuvo lejos de la conciencia de muchas mujeres rarámuri, que tomaron ventaja en las oportunidades para fortalecer sus celebraciones autóctonas y valores comunes en el ejercicio libre de su sexualidad. (Deeds, 1997: 262)

El grado en el que los nativos fueron influidos por los jesuitas en la depreciación de las mujeres no es claro, pero protestaban por el abuso sobre sus mujeres por parte de los hombres españoles, especialmente la violación. Al mismo tiempo, los hombres indios parecían aceptar la obediencia de las mujeres para con sus esposos o al menos, presumían tímidamente sobre ello. (Deeds, 1997: 260). Sin embargo, la imposición cristiana de la monogamia era resistida por ambos, hombres y mujeres indígenas. Fue una de las

²⁸ Durante la colonización solo los hombres eran los encargados de recaudar los impuestos religiosos, eran catequistas, sacristanes y supervisaban otras áreas y asuntos de la Iglesia (Deeds, 1997: 259- 261).

principales motivaciones para las revueltas²⁹ de los rarámuri en el siglo XVII. Los hombres fueron los primeros en objetar la pérdida de productividad resultado de tener una sola esposa y de la pérdida de su estatus. El matrimonio cristiano también tuvo efectos potenciales negativos para las mujeres. Significó que las mujeres que no se casaban enfrentaban la más grande incertidumbre social. Más serio aún, esto podría contribuir a elevar la incidencia de violencia sobre ellas por sus esposos (Deeds, 1997: 262) al ser ellos la única forma de subsistir y al estar prohibida la poligamia y disminuir así las posibilidades de estas mujeres.

Así fue como la imagen femenina comenzó a deteriorarse entre los rarámuri, por ejemplo, durante el levantamiento de los tarahumaras, los guerrilleros relacionaban la merced, una cualidad perteneciente a las mujeres, con cobardía y servilismo, al igual que otros conceptos cristianos de piedad y amor al enemigo. Los Tarahumaras les preguntaban a sus congéneres que se negaban a participar en la revuelta contra los españoles si éstos últimos eran sus esposos (Deeds, 1992:28- 36).

Pero esta guerra se disminuyó a causa de la epidemia de viruela que dejó muchas víctimas; así que la rebelión falló en expulsar a los españoles. Alrededor del siglo XVIII muchos rarámuri permanecieron en las misiones centrales de la Tarahumara Alta en occidente. (Deeds, 2000; 1992). Se pasó a la resistencia pasiva, manifestada en la aparente subordinación a la organización impuesta por los colonizadores y al retiro voluntario hacia las regiones fuera del alcance de éstos, lo cual se tradujo en la contracción de las fronteras étnicas (González y León, 2000: 48-51).

En esta resistencia pasiva, tanto hombres como mujeres rarámuri fueron activos en la perpetuación de los valores religiosos y memorias de una cultura compartida. “Los códigos contra hegemónico (transformados constantemente) han sido cruciales para la supervivencia de los rarámuri” (Deeds, 1997: 256). Es bien sabido que muchos rarámuri

²⁹ La tarea evangelizadora se suspendió por la rebelión de tarahumaras y tepehuanes en 1620 (CDI, 2009). El éxito de la creación de pueblos y comunidades fue efímero, pues estas rebeliones cíclicas se repitieron a lo largo de los siglos hasta el siglo XVIII y culminaron con una gran rebelión multiétnica iniciada en 1750 por los indios del septentrión. Además de esta crisis interna los pueblos de las misiones debieron enfrentar la presión externa de los rancheros, mineros y hacendados interesados en liberar la tierra y la mano de obra indígena del control jesuita.

llevaron a cabo combinación de resistencia y acomodación el sistema colonial. Fueron buenos en los ataques armados a pie, fingir ignorancia, hurto y celebración de rituales clandestinos. Cuando se trataba de tácticas evasivas las mujeres tenían algunas ventajas. Su escaso contacto con los sacerdotes jesuitas podía ser justificado dentro del contexto de la moral católica española, las cuales prescribía que las mujeres debían permanecer tanto como fuera posible dentro del ambiente protegido de su casa y lejos del peligro del mundo exterior (Lipsett-Rivera, 1994, cit. en Deeds, 1997: 261).

También, como dadoras primarias de cuidado los niños, las mujeres rarámuri tuvieron un alto potencial para transmitir ideas contra hegemónicas a través de las generaciones. Además los misioneros se quejaban de las pocas confesiones que estas mujeres llevaban a cabo, por ello frecuentemente alejaban a los niños de sus familias y les llevaban a la misión, pues las mujeres representaban más un obstáculo que un agente para la conversión cultural. La Iglesia también fue perjudicial para estas mujeres, al tomar un rol de mediador en el caso de desacuerdos domésticos y violencia, pues la típica consecuencia para el maltrato, adulterio o abuso de las mujeres por parte de sus esposos fue un amonestación por parte del sacerdote local para pedir un cambio de conducta. Los informes para los sistemas judiciales rara vez producían resultados, las mujeres frecuentemente permanecían en relaciones de abusos (Deeds, 1997: 261 y ss.).

Sin embargo las relaciones de dominio racial y de género tuvieron algunas “salidas” para estas mujeres, pues en el siglo XVIII, mientras las autoridades coloniales trataban de imponer un control social en los sectores de la escala baja de la sociedad, personas indígenas, mulatas y castas intrarregionales se mezclaron con migrantes provenientes del sur, incluso con la raza española (Martín, 1994, cit. en Deeds, 2001:65). De la mezcla de estos conocimientos surgió una especie de “hechicería” que les permitió a las mujeres tratar con hombres abusivos y erráticos (Deeds; 2002; 2001; 1997)

Para ejemplificar lo anterior Susan Deeds da cuenta, en su texto del 2002, del caso de dos mujeres que durante el régimen colonial en la Nueva Vizcaya, invirtieron las jerarquías de sexo. Una de ellas fue Antonia, una joven mulata (de madre africana y padre español) que declaró ante la inquisición como escapó de su amo, apoyada por un indio tepehuán y una mujer mestiza. Ambos le proporcionan hierbas, drogas y artilugios que le ayudaron a

volverse tan fuerte y habilidosa como un hombre, al grado de cometer varios actos violentos. Antonia conjuró más de una vez al diablo que se le presentaba como un hombre blanco y le daba poder para hacer lo que ella quisiera. El diablo evocado por Antonia aparece como el *alter ego* de un patriarca masculino o el amo de su lado compasivo (y quizá sexual).

Otro caso de la Nueva Vizcaya, descrito por Deeds (2002; 1997) fue el de Cristina, una mujer (casada con un español) que sedujo a un fraile jesuita y le produjo una enfermedad por medio de hechizos, para dominarlo y controlarlo. Éste se quejó ante la inquisición, acusándola no sólo de pactar con el diablo, si no de tener además contacto con mujeres indígenas y mulatas³⁰ “deshonrosas” por ser “inferiores”. El Santo oficio rara vez prestó atención a estos casos de hechicería que buscaban manipular las relaciones entre los sexos porque existían problemas más violentos de guerras que debía enfrentar el clero, por ello en la Nueva Vizcaya la sexualidad femenina no siempre era propensa a un control vigilante.

En este contexto de escaso control de la Corona en la Nueva Vizcaya y del influjo de las misiones coloniales, donde el trabajo forzado se relacionaba a la fe cristiana, es de esperarse que las mujeres recurrieran a las estrategias de hechicería para obtener mayor libertad y dominio, valiéndose del acceso a ciertos conocimientos derivados de la ruptura entre las fronteras étnicas y el ejercicio de una sexualidad desinhibida, además de una posición híbrida y liminal. Por otro lado Deeds (1997) expone el caso de Isidora una mujer rarámuri, terriblemente maltratada por su esposo. Después de que las autoridades jamás le hicieron justicia, Isidora asesinó a su esposo. La mujer fue juzgada duramente tanto por su crimen, como por su raza y por su condición de mujer. Además se le acusó de ser ignorante y miserable. Fue condenada en 1808 a pena de muerte; antes debía recibir 200 azotes, para ser arrojada al río en una bolsa con una serpiente, un perro y un mono; sin embargo, debido a la complicada burocracia española pasó algunos años en prisión lidiando con procesos penales, que se detuvieron durante la guerra de independencia y al final la liberaron después de algunos años en prisión.

³⁰ Mezcla de la raza negra y blanca

El caso de Isadora es interesante porque nos permite demostrar la suerte de una mujer que durante la colonia no cruzó las fronteras étnicas para adquirir conocimientos que le permitieran fortalecer su agencia y resistencia ante el sistema colonial y patriarcal imperante.

A partir de 1767 cuando los jesuitas fueron expulsados por la Corona, el pueblo rarámuri se reapropió de muchos de los elementos culturales impuestos, pero también volvieron a recrear en sus pueblos y rancherías la autonomía política y la movilidad territorial, características fundamentales de su forma de vida, pero eso no significó el fin de la dominación del los “blancos” pues, como afirma Navarrete, en el siglo XIX, a la doctrina de la pureza de la sangre se le añadió la certidumbre de la Ilustración europea de que existía una sola razón universal, y que los hombres europeos eran los portadores de la misma (Navarrete, 2004) y los criollos y mestizos en la Nueva España eran su herederos y portadores.

Los criollos, apoyados por los mestizos, algunos indios, esclavos africanos y demás castas, iniciaron la guerra de independencia. En lo referente al territorio rarámuri, la guerra de independencia pasó inadvertida. Con el declive de las minas de plata y las autoridades preocupadas por los ataques de los indios Apaches, los rarámuri disfrutaron de una autonomía de facto. Este proceso significó el abandono político y militar de esta zona de poca importancia estratégica. Sin embargo, los mestizos continuaron con la explotación de la Sierra, aprovechando la ausencia de las autoridades y de los misioneros para despojar a los indios de más tierras (Gabriellova, 2007: 42; Deeds, 2000:71)

El discurso indigenista que podemos apreciar durante la época de 1880 a 1920 es identificado por Sariago (2002) como el de Liberalismo, donde inició una “civilización educativa” por parte de mestizos y blancos, así como un rechazo de ésta por parte de los indígenas, y el advenimiento de nuevas rebeliones indígenas.

Asimismo, en el siglo XIX, los mestizos experimentaron un complejo proceso de etnogénesis e inventaron una nueva identidad con elementos de la identidad criolla y de las identidades indígenas, combinados con las ideas modernas del liberalismo y de la ciencia (Navarrete, 2004:35). A partir de la independencia el proyecto nacional excluyó a los

indios, ya que los “independientes” fueron los criollos y mestizos. Pero después de la Revolución de 1910 la represión de la pluralidad cultural se hizo más intensa. Se suponía que la homogeneización cultural era una condición necesaria para la figuración de la nación moderna, como Manuel Gamio³¹ proponía (Bartolomé, 2006:27).

Después de la independencia, a mediados de siglo XIX, la ocupación de los mestizos y criollos sobre los territorios tarámuri incrementó, demostrando que los blancos y mestizos eran incapaces de apreciar los valores comunitarios, así que los tarámuri desarrollaron una mayor antipatía hacia los extranjeros, que vendría a reforzarse por la Ley de Colonización de Chihuahua de 1825 que fue la primera en una serie de actos legislativos estatales y nacionales que abrieron la Tarahumara del este las tierras de cultivo y los pastizales a agricultores y rancheros no indígenas por lo que muchos tarámuri retrocedieron adentrándose a las montañas y colinas. Durante el gobierno del presidente de la República Porfirio Díaz, los intereses mineros estadounidenses proliferaron en Chihuahua, moviéndose al interior de la Tarahumara. Éstos fueron seguidos pronto por la industria forestal y el ferrocarril en Chihuahua, símbolos de progreso. Sin embargo, los tarámuri trataron de sobrevivir aislados, en tierras miserables, frecuentemente migrando a tomar trabajos temporales a las nuevas empresas (Deeds, 2000: 72).

En los albores del siglo XX, el progreso y la civilización eran sinónimos de integración de todos a una economía de mercado, donde los valores tradicionales de los grupos indígenas eran un obstáculo para planear la agricultura comercial y los establecimientos educativos con planes de estudio homogéneos, por ello se establecieron varios mecanismos para subordinar a los indígenas, el más común fue el de intentar atarlos a través de la titulación de terrenos. Los elementos que tomó la cultura indígena para poder sobrellevar esta relación fueron la lectura y la escritura que de alguna manera ya eran accesibles para los tarahumaras, gracias a las pocas escuelas que se habían instalado. Los tarahumaras se sintieron objeto de mayores presiones, así que insistieron en el uso de sus lenguas y consideraron de mal gusto el matrimonio con personas ajenas a su lengua y costumbres. La tradición hospitalaria no existía para con los blancos, a quienes consideraban aliados de Lucifer (González y León, 2000: 74- 97),

³¹ Un antropólogo blanco que además de desempeñó como político y funcionario de gobierno.

Aún en el siglo XX había en Chihuahua una vasta extensión situada en el occidente que estaba en poder de un numeroso grupo de indígenas del todo ajenos a los proyectos de progreso a los que aspiraba la elite ilustrada de las ciudades. Así que la tarahumara se convirtió en un territorio para las reflexiones y los experimentos indigenistas, como el de colonias e internados indígenas promovidos por los jesuitas, que reingresaron al territorio en el año de 1900. Además el gobernador de Chihuahua Enrique Creel trató en 1906 de hacer realidad sus concepciones sobre el problema indígena, plasmándolas en una Ley de civilización y mejoramiento de la Raza Tarahumara. Ambas proposiciones tenían algo en común, romper los vínculos de los indios con su medio de origen y desarraigar sus prácticas nómadas, para encauzarlos hacia la “senda de la civilización” (Sariego, 2008; González y León, 2000).

Los rarámuri parecen haber participado únicamente de una forma limitada en la Revolución Mexicana de 1910: se retiraron en lugar de resistir con violencia; expresaron su desconfianza generalizada a los extranjeros, incluso para aquellos que les prometieron ayudarlos a restaurar el territorio rarámuri. Los objetivos de la revolución agraria trajeron solo pequeños beneficios para los indios, ya que aunque muchas de las áreas forestales de las montañas del oeste de Chihuahua fueron eventualmente asignadas en ejido, y los mestizos se beneficiaron de esto, expandiendo su población más rápidamente y tendiendo a controlar la política local. En el siglo XX continuaron siendo desplazados por los no indígenas, más seriamente, y a mayor escala en la década de los 50 y de los 60 (Deeds, 2000:73),

El indigenismo institucionalizado que empezó en el período posrevolucionario, adquirió fuerza en 1940 con la creación del Instituto Indigenista Interamericano a nivel continental y del Instituto Nacional Indigenista en México (1948) a nivel nacional (Korsbaek y Sámno, 2007). Los esfuerzos organizados del Instituto Nacional Indigenista, aunque menos dogmáticos y racistas que la estructura de poder colonial, han sido en gran parte intolerantes con los indígenas y los obstáculos para la modernización. Los gobiernos han patrocinado de mala gana algunos esfuerzos de educación bilingüe. La resistencia pasiva y la retirada son aún algunas de las principales armas para evadir la aculturación (Deeds, 2000:73).

La construcción de una identidad nacional, fundada en un México mestizo, llevó a que la presencia de los indígenas se formulara como un problema nacional, a cuya “solución” se avocaron los antropólogos mexicanos³² mestizos, creando la corriente llamada *indigenismo*. Estos antropólogos cercanos a los gobiernos mexicanos concibieron el indigenismo como una política que pretendía la integración y mestización de los indígenas por medio de la ciencia, el progreso y el convencimiento pacífico. El antropólogo Aguirre Beltrán participó en el proyecto nacional homogeneizador y modernizante, pensando en el “atraso indígena” como un problema de educación especial, por lo que, a través de la Secretaría de Educación Pública, sentó las bases para el establecimiento de los Centros Coordinadores Indigenistas³³ (CCI), vigentes hasta la fecha y creados en la década de los 50. Las escuelas mexicanas impartieron sus clases únicamente en español; el gobierno y las leyes han continuado hasta la fecha empleando únicamente esa lengua; las élites intelectuales y los cada vez más poderosos medios de comunicación, se han empeñado en exaltar la cultura occidental y moderna, al devaluar las culturas, supuestamente atrasadas, de los grupos indígenas (Hernández y Ortiz, 1996: 33; Navarrete, 2004).

Desde 1952, la Tarahumara se convirtió en una región estratégica para poner a prueba las tesis y los programas del indigenismo oficial, en especial a partir de la creación del Centro Coordinador Indigenista de la Tarahumara (CCIT). Este discurso Integracionista, se basa en el modelo de las Regiones de Refugio³⁴ en la que la comunidad es considerada como el destinatario oficial de los programas de cambio social. Inspirada claramente en la etnografía mesoamericana, esta concepción de sociabilidad indígena y de relaciones interétnicas encontró muchos obstáculos para ser aplicada en donde no era posible

³² Entre ellos Manuel Gamio, Alfonso Caso y Gonzalo Aguirre Beltrán.

³³ Los Centros Coordinadores del Desarrollo Indígena (CCDI) son una extensión operativa- administrativa de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) en las regiones indígenas; tienen como objetivo principal la identificación de los diferentes problemas que existen en dichas regiones, para aplicar los programas, a través de planes y proyectos que pretenden darles solución. La aplicación de estos planes de trabajo se realizan siempre en coordinación con las comunidades indígenas, de esta manera se cuenta con información precisa de la realidad de la comunidad en cuestión, que se complementa con la información que surge de las investigaciones antropológicas y socioeconómicas realizadas por el personal de la CDI.

³⁴ En términos de Aguirre Beltrán, las regiones de refugio son habitadas por indígenas, de lengua y cultura diferentes a la nacional, que han permanecido sujetas a la explotación de los grupos de población culturalmente más avanzados, viviendo una vida de mera subsistencia y manteniendo incommovibles sus antiguos valores y patrones de conducta, contrarios al cambio y a la transformación. (Aguirre Beltrán, 1987, cit. en Zolla y Zolla, 2004).

encontrar ciudades primarias ni identificar los rasgos territoriales de la comunidad, por ello este modelo culminó en 1977 (Sariego, 1998; 2002).

Entre 1977 y 1982, El Programa de índole nacional SEP- COPLAMAR³⁵ coordinó, con apoyo de las comunidades, la creación de 101 casas escuelas y albergues educativos (Sariego, 2002: 325 y ss.), muchos de ellos vigentes hasta hoy en día. Sin embargo, el fracaso del indigenismo consistió en querer sentar las bases de una nación en un mestizaje que trataba de incorporar así mismo a los indígenas, negando su derecho a definir y preservar su identidad; una nación sin miras a una descolonización real. A pesar de este fracaso los gobiernos mestizos nunca han renunciado a sus estrategias comunales. La escuela sigue tratando de erradicar los patrones de dispersión y movilidad de la familia rarámuri, obteniendo cierta apropiación de estos últimos del aparato escolar a través de los internados indígenas que han promovido la castellanización y aculturación.

El “mestizaje” adaptó, sin crítica alguna, la idea de la superioridad de la raza blanca, planteó que la mezcla con ella haría evolucionar a la raza indígena; otorgó al componente blanco un papel dominante, asociado a la virilidad y la superioridad, y al componente indígena un papel subordinado, asociado a la femineidad y la inferioridad. Es así como, en la visión mítica del origen del mestizaje que construyeron estos ideólogos siempre era el conquistador español, agresivo, triunfante y viril, quien poseía e impregnaba a la indígena, pasiva, conquistada y femineina. Por ello muchas de sus prácticas y políticas de Estado tendían a perpetuar las diferencias étnicas entre indios y mestizos (Navarrete, 2004: 108).

En efecto, el hecho mismo de que el Instituto Nacional Indigenista (INI) estableciera centros y servicios para la población india, a diferencia de la población mestiza, contribuía a institucionalizar y perpetuar esa diferencia (ibíd.) así que cuando los intelectuales indigenistas persuadieron a sus políticos para que llevaran a cabo una política indigenista, tal y como sucedió bajo el mandato de Lázaro Cárdenas (1934-1940), con frecuencia el resultado de dicha política era algo parecido a un “colonialismo interno”, proyectos de desarrollo rural sin beneficios, campañas de alfabetización masiva sin cambios en el

³⁵ la Secretaría de Educación Pública (SEP) fue creada el 25 de septiembre de 1921 y la Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR), creada en 1976.

desarrollo de empleos, “integración nacional” a costa de asimilación y proletarización (Hechter, 1978, cit. en Baumann, 2001:48).

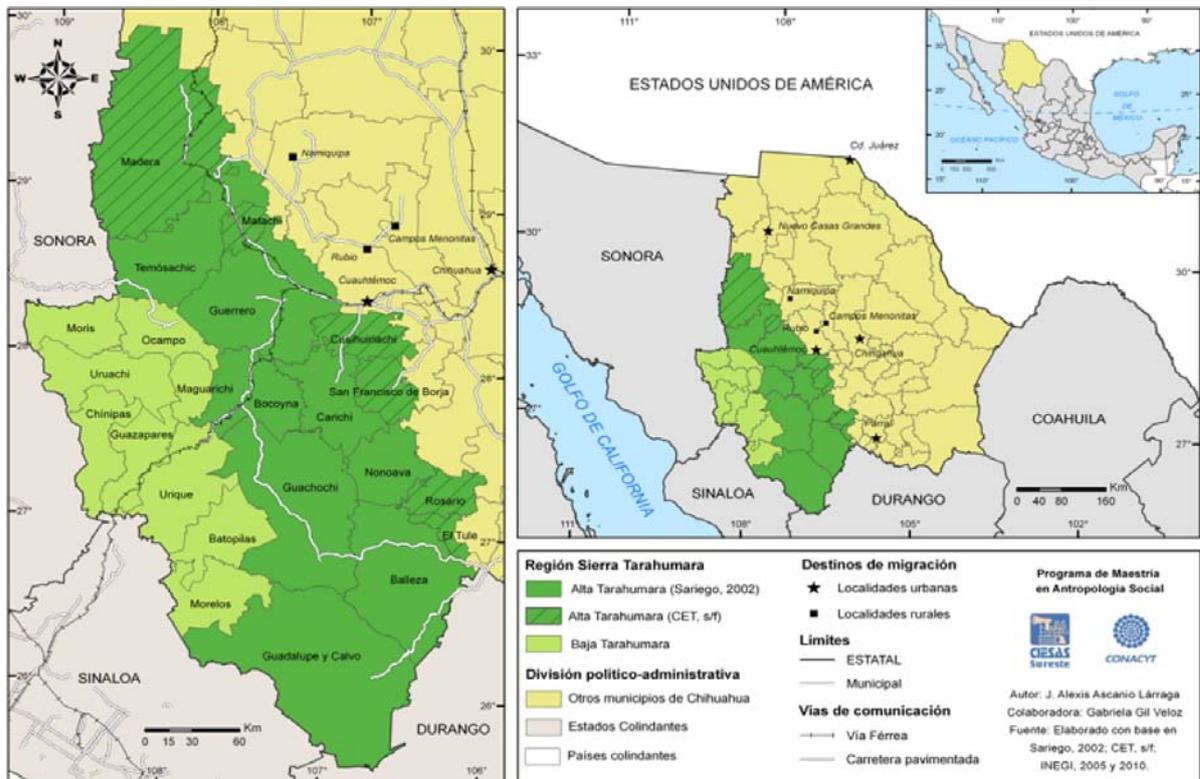
A finales de la década de los 70 del siglo XX, la perspectiva de y hacia las poblaciones nativas comenzó cambiar de forma radical en toda América. Se trató de la eclosión de una nueva conciencia étnica positivamente valorada. Muchos factores contribuyeron a este proceso, pero entre ellos las políticas desarrollistas de la época incrementaron las compulsiones económicas y políticas sobre las regiones pobladas por comunidades indígenas. Por otra parte, esta nueva confrontación fue produciendo una conciencia crítica tanto en los científicos sociales como el grupo relacionados con la cuestión étnica, lo que generó perspectivas ideológicas solidarias. Una expresión de estos cambios fueron los documentos conocidos como declaración de Barbados I, II, y III, dadas a conocer en 1971, 1979 y 1994, en las cuales grupos de antropólogos de toda América Latina cuestionaban las políticas indigenistas vigentes (Bartolomé, 2006: 32).

4.2. La situación actual de la población rarámuri

4.2.1. El territorio de origen, la población y las relaciones interétnicas

Hoy en día, el pueblo rarámuri o tarahumara habita en su mayoría en el suroeste de Chihuahua, México, en el territorio conocido como Sierra Tarahumara (ver mapa 4): una vasta región que engloba 60,000 kilómetros cuadrados y ocupa 18 de los 67 municipios chihuahuenses. En el año 2010, se estimaba³⁶ que esta población indígena estaba compuesta por 85, 316 personas, de las cuales 42,334 pertenecían a sexo femenino, y 42, 982 al sexo masculino. Además la población rarámuri constituía ese mismo año el 86% de la población indígena del Estado de Chihuahua, pues comparten este territorio con tres grupos indígenas más, con los que tienen una buena relación: los pima, ódame y guarogíos, que son poblaciones de menor densidad, al grado de correr el riesgo de desaparecer como grupo étnico.

Mapa 4. La Sierra Tarahumara



Autor: Alexis Ascanio

³⁶ Según datos del Censo General de Población 2010. Véase: <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chih/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=08>

La población rarámuri también cohabita con la población *chabochi* que en la lengua rarámuri (yuto-nahua) es una palabra despectiva y significa de “ideas enredadas”, y cuya clasificación corresponde a personas mestizas, blancas u occidentalizadas, mismas con las que la población rarámuri más tradicional prefiere evitar el contacto, pues como plantea Robles, los *chabochi* son concebidos como no humanos, violentos, egoístas, ladrones y acaparadores (1994: 46).

El nombre rarámuri significa “corredores a pie” o “pie ligero”, mientras que tarahumara o tarahumar, es resultado de la castellanización, aunque algunas personas, como Catalina una gobernadora rarámuri, afirman: “Tarahumara dicen que surgió porque un español le preguntó a un rarámuri porque andaba descalzo y le señaló los pies, entonces el rarámuri le dijo “Tarahumar”, que significa pies descalzos”³⁷.

En la Sierra Tarahumara, la población rarámuri se organiza de forma dispersa en pequeños asentamientos o ranchos para la siembra de maíz y frijol; así como para la crianza de ganado menor. Cada pueblo tiene su propia autoridad indígena, local y autónoma, pero estos cargos son ocupados, casi siempre, por hombres (Servín, 2008; Bustillos, 2011). “La autoridad mayor la ejerce un *siriame*, elegido entre los hombres mayores por su prestigio, sabiduría y capacidad de convencer y conciliar entre los miembros de su comunidad; lo auxilian varios otros cargos y las decisiones más importantes se toman en una asamblea en la que participan todos los varones” (Navarrete, 2008:60).

La población rarámuri tiene un alto grado de conciencia étnica, porque su vida difiere en varios aspectos de la vida *chabochi*, ya que construyen su identidad a través de la vida ritual, en la que subliman una serie de valores y creencias que marcan una lógica propia de entender la relación con el cosmos y las demás personas. Dentro este grupo, solo existe el tipo de filiación consanguínea, por lo que al nacer dentro de él se debe participar en su vida social y cultural: participar en rituales de paso, ser resistente físicamente; escuchar atentamente los mensajes éticos de los *siríames* o gobernadores; tomar tesguino (bebida “sagrada” de maíz fermentado); bailar en diversos rituales para entrar en consonancia con el *Onorúame* (Dios que es padre y madre); dar *Kórima* (ayuda económica desinteresada) a

³⁷ Catalina, gobernadora en la Sierra Tarahumara; entrevistada el 23 de noviembre de 2012.

las personas que lo necesitan (Merril, 1992). Además de la resistencia, física y al dolor, enarbolada por las personas rarámuri, reconocen su resistencia al choque cultural con la población *chabochi*.

Dentro de la etnia rarámuri se pueden distinguir varios sectores, desde los *gentiles*, cuyo proyecto civilizatorio es la separación o el aislamiento; los *pagótuame* o bautizados; o bien los que podríamos llamar “modernizadores”, quienes buscan una participación política: son los interlocutores más buscados por las agencias de desarrollo y las instituciones indigenistas, pues funcionan como agentes idóneos para el cambio sociocultural (Sariego, 2002). Por otro lado, no cabe duda de la influencia misionera en la población rarámuri, pues más de un 90% de esta población es reconocida como bautizada. En parte esa influencia se puede apreciar en varias adopciones culturales, como la danza de los matachines, impuesta por los jesuitas siglos atrás, y que ha sido reinventada por los rarámuri para hacerla compatible con su manera de pensar y actuar (Acuña, 2005:6).

La población adulta rarámuri forma un evidente grupo en contraste con la población infantil, pero la línea divisoria entre ambas no es fija, no existe ninguna ceremonia de iniciación, si bien se reconoce la pubertad, al parecer, no desempeña ningún papel en el estatus del individuo. La condición de adultez es reconocida por el casamiento (Bennett y Zingg 2012 [1935])

Por otro lado, es bien conocida la autosuficiencia de la familia rarámuri para satisfacer sus necesidades básicas a partir de su producción agropecuaria, incluso es posible encontrar sirvientes o ayudantes en las familias que carecen de descendencia o en las casas de los hombres rarámuri más ricos, que poseen más milpas y animales de los que pueden atender solos. Sin embargo, hay muy pocas familias que emplean sirvientes. Por regla general los sirvientes son parientes huérfanos y pobres, que ayudan en el trabajo a cambio de comida y ropa. En raras ocasiones, si trabajan bien, reciben una pequeña milpa o una o dos cabezas de ganado vacuno en herencia. A veces los pobres se convierten en sirvientes. “Estos sirvientes son bien tratados por sus amos y considerados como socialmente iguales por los demás miembros de la comunidad. Se les permite votar. La mayor desventaja de los sirvientes estriba en la imposibilidad de adquirir propiedad: una verdadera desgracia para el tarahumara” (Bennett y Zingg 2012 [1935]: 270-289).

En cuanto a las relaciones interétnicas, en la Sierra Tarahumara aún es posible percibir políticas remanentes del Neoindigenismo (cuyo origen data de 1982), pues se ha caracterizado por la creación de grandes empresas y la pérdida sustantiva de recursos por la explotación intensiva del bosque por parte de la población blanca y mestiza; y la consiguiente migración rural y urbana de la población rarámuri, así como por el ecoturismo sin participación indígena, la expansión de la narco economía y la cultura de la violencia (Sariego, 2002).

Aunque las concepciones “del indio” derivadas del neoindigenismo fueron pragmáticamente suplantadas por categorías generales como las de marginación y pobreza extrema, esta carencia de un discurso y de un programa de acción específicos sobre la población indígena fue privativa de los organismos y planes sectoriales para los que lo indígena sólo era asimilable y manejable en términos de marginalidad social, es decir, de carencias (Sariego, 2002). Además el pueblo rarámuri ha sido identificado como uno de los grupos indígenas en México con el Índice de Desarrollo Humano (IDH) más bajo, y la Tarahumara es considerada como la región con la disparidad más alta, comparando IDH en población indígena y no indígena (Loera, 2014).

4.2.2. Desplazamiento de la gente rarámuri y su vida en la ciudad

Aunque el pueblo rarámuri es seminómada y ha usado desde siempre la movilidad como medio de supervivencia, las migraciones a la ciudad se intensificaron durante las décadas de 1950 y 1960 y no ha cesado desde entonces, debido a la devastación de su territorio por parte de la población *chabochi* y la violencia derivada del narcotráfico que se agravó a partir de las décadas de los 70 y 80, trayendo consigo múltiples matanzas y terror social. Cabe anotar que del total de población rarámuri que decide emigrar de la Sierra Tarahumara, el 96% se queda en municipios del estado de Chihuahua y sólo el 4 % se dirige hacia otros estados (Salas, 2016; Fernández y Herrera, 2010: 37).

La población rarámuri que llega a la ciudad de Chihuahua lo hace valiéndose de redes familiares que les facilitan asentarse en tres posibles lugares: en domicilios particulares, vecindades y núcleos residenciales colectivos. Existen diferentes actores sociales que

promueven otros tipos de asentamiento, como son instituciones de gobierno, religiosas, asociaciones civiles y, en menor medida, particulares filantrópicos. Las relaciones laborales también influyen en su patrón de asentamiento urbano, pues puede ocurrir que ocupen viviendas particulares cuando, en el caso de las mujeres, viven en el mismo lugar donde realizan su trabajo como empleadas domésticas de planta, o cuando los varones trabajan como veladores y el “patrón” les proporciona, sin costo, un espacio donde vivir. En muy pocos casos algunos rarámuri han adquirido un terreno y construyen casas de cartón o de madera, aunque su interés es construir casas de ladrillo o adobe (Fernández y Herrera, 2010:37).

Hasta el año 2015 se calcula que en la Ciudad de Chihuahua habitaban un promedio de 1000 familias rarámuri, lo que se traduce en un estimado de 5000 personas (ATA, 2016), que habitan más de 100 asentamientos irregulares, aunque los registrados son aproximadamente³⁸ 11, con una población de entre 5 mil y 6 mil personas, de las cuales el 60% son menores de edad (Ochoa, 2014). En algunos de ellos existen condiciones de hacinamiento y sobrepoblación, pero lo más característico es que en todos se da una proximidad espacial que no coincide con la visión rarámuri del mundo y su cultura, “las cuales han sido forjadas en el hábitat serrano y definidas por su dispersión espacial, por la centralidad de la vida familiar, la cercanía con la parcela y los recursos naturales” (Fernández y Herrera, 2010).

Estos asentamientos se localizan a las afueras de la ciudad o en zonas empobrecidas de la ciudad, cuentan con servicios básicos, además de ubicarse en la cercanía de escuelas, principalmente de educación básica (en algunos casos la escuela se encuentra dentro del núcleo residencial) donde se imparte educación bilingüe, aunque, en ocasiones el profesorado no es indígena o no habla la variante lingüística del alumnado. Estos asentamientos pueden ser abiertos, integrados a la traza urbana de la colonia donde se construyen o cerrados por una barda perimetral y una reja que se cierra durante la noche (Fernández y Herrera 2010: 38-41).

³⁸ Entre los asentamientos más importantes tenemos: El Oasis o Garí Rosákame, al Siyname Chiruwí, la Colonia Tarahumara, al “Presbítero Díaz Infante,” o 1° de Mayo, y al “Carlos Arroyo” (Fernández y Herrera, 2010).

Cabe anotar que en la ciudad de Chihuahua existen varias colonias cerradas por bardas perimetrales y por rejas, con mayor frecuencia en barrios de clase media y alta, a causa de la inseguridad que ha tomado a la ciudad en las últimas décadas, por lo que las bardas perimetrales de los asentamientos indígenas no son una excepción en la ciudad.

Lo que sí sucede en los asentamientos indígenas es que según el reglamento interno dictado por los misioneros jesuitas, está prohibido el consumo de bebidas alcohólicas, lo que incluye al tesguino. Estos misioneros religiosos y mestizos se han preocupado por “rescatar” la realización de rituales y la elección de autoridades tradicionales, aunque sin considerar que los rituales sin tesguino no tienen sentido para la población rarámuri, pues no hay nada que ofrecer a Onorúame (Dios padre-madre). De cualquier forma, debido a los problemas derivados de un intento por uniformar las diferencias de las muy distintas familias, se consumen algunas bebidas alcohólicas y otras drogas como forma de catarsis a estas precisiones ante la diferencia social (Fernández y Herrera 2010: 38-41).

4.2.3. La condición de las mujeres rarámuri: las relaciones de género

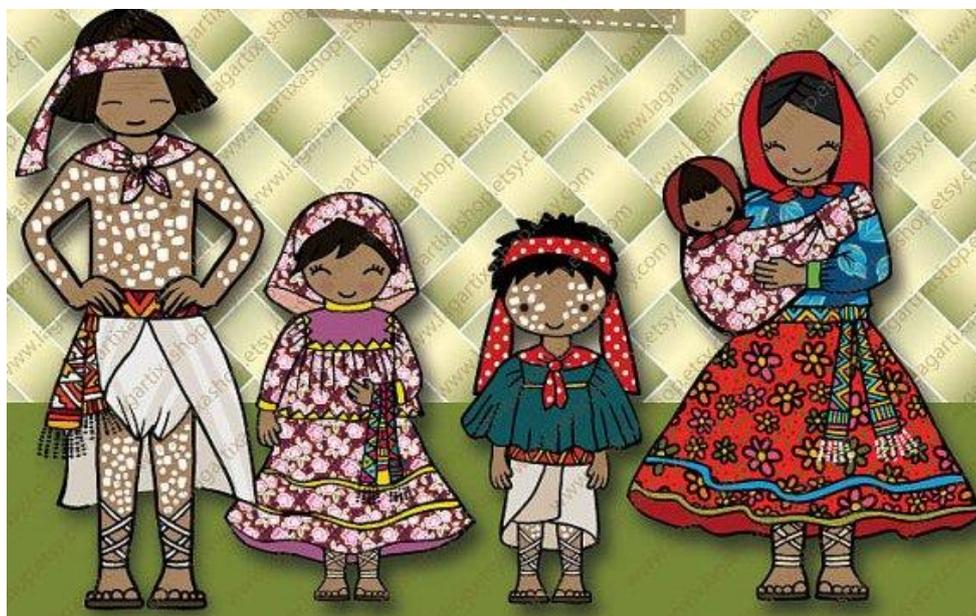
Las mujeres rarámuri han sido definidas tradicionalmente por los papeles que desempeñan a lo largo de su vida en relación y complementariedad con los hombres rarámuri, debido a la concepción dual que este grupo tiene del mundo (Acuña, 2007a) y la división sexual que hacen de las tareas. En cierto aspectos míticos y cosmogónicos, las mujeres pueden ser incluso concebidas con mayor fuerza que los hombres; por ejemplo se tiene la creencia que mientras los hombres tienen tres almas (*arewá*) las mujeres tienen cuatro, por eso son más fuertes y pueden parir hijos y trabajar mucho (Pintado, 2000; Gómez Suárez, 2009). “En cambio para los mestizos esta cantidad puede variar, pero siempre serán menos que en los rarámuri. Para algunos rarámuri, los mestizos pueden tener dos, pero en la mayoría de las opiniones solo una” (Fernández, 2013:282).

En relación a la división sexual del trabajo, las mujeres se encargan de preparar la comida, atender la casa, tejer mantas, hacer objetos de alfarería, coser prendas de vestir, lavar ropa y cuidar a los infantes. Los hombres realizan todo el trabajo de hacha: contar leña, construir arcones para el grano, viviendas y demás estructuras de madera. También

realizan la mayor parte de las labores de preparación y mantenimiento de las milpas (Bennett y Zingg 2012 [1935]: 288). Las niñas comienzan a asumir desde temprana edad tareas que les corresponden por ser mujeres, mientras que los niños comienzan a ser más independientes y tienen mayor tiempo libre para jugar (Servín, 2008:76). Las jornadas de trabajo económicamente “inactivas” de una mujer indígena son de hasta 18 horas, que en realidad se refiere al trabajo doméstico. Hay oficios generados exclusivamente para mujeres: yerberas, parteras curanderas, rezadoras, sobadoras y artesanas (CDI, 2006 cit. en Bustillos, 2011: 156).

También es importante aludir a la indumentaria tradicional o étnica que usa la población rarámuri (ver Ilustración 1), pues ya desde la época prehispánica constituye un marcador de las filiaciones culturales y socio organizativas de las colectividades nativas, así como de adscripción comunitaria, pues los diseños suelen variar entre sectores del mismo grupo etnolingüístico (Bartolomé, 2006: 94).

Ilustración 1. Vestimenta tradicional rarámuri



Fuente: <https://www.etsy.com>

*Nota: en esta ilustración los varones aparecen con maquillaje ritual, que no es precisamente usado a diario.

Respecto al tema de la indumentaria tradicional o étnica rarámuri, Pintado (2000: 6) afirma:

Hoy en día, el traje tradicional de las mujeres tarahumaras es un diseño de la Colonia: faldas o *sipúchaka* de pliegues, muy amplias, y blusas o *mapáchaka* holgadas. Al principio usaban algodón blanco y posteriormente comenzaron con los colores, entre más chillantes, más agradables a la vista del tarahumara. Las únicas mujeres que se visten hoy con faldas blancas son las ancianas. Las *sipúchakas* y las *mapáchaka* son reversibles: están cosidas de cierta forma para que uno pueda voltear la ropa y aprovechar los dos lados, porque a las telas, de tanto andar por los caminos —pastando a las chivas o cortando leña—, les da el *majagua rayénari*, es decir, se asustan con el sol. Para el diario, traen puestas de tres a cuatro faldas, y cuando es día de fiesta se ponen unas tres faldas más. Los hombres usan calzones o *wisiburka* —con un pico que sobresale de atrás—, al igual que una faja tejida por ellos; en algunas regiones, como en Norogachi, las mujeres también la usan. Los rarámuri, sobre todo en los días de fiesta, portan una corona de tela blanca o de colores llamada *koyera*. Llevan sus *aká* o guaraches de suela de llanta y correas de cuero.

Las mujeres suelen sustituir la *koyera* por un pañuelo (*chorubira* o *napora*) también suelen usar rebozo o chalina (*guemara*) (Acuña, 2007b) en el que portan a sus hijos-as cuando son bebés. Cabe destacar que esta ropa tradicional es muy poco usada por los hombres actualmente, los que visten más a la usanza occidental con pantalones y camisas vaqueras, con sombrero vaquero o cachucha.

La niña menor de 12 años es llamada *tewé* (y un niño *towí*) en lengua rarámuri, pero cuando una niña alcanza la edad para casarse (ir a vivir con algún hombre), es decir por arriba de los 12 años, comienza a ser llamada *mukí* o *mujer*. “El niño es llamado *towí* hasta los 14 o 15 años, o en ocasiones hasta un poco más grandes, hasta que ingiere por primera vez *batari* o *tesgüino* al lado de sus padres”. Después de este inicio puede ser considerado como *remarí* o joven, y cuando decide establecer una familia ya es un *rejoí* u hombre. Esta iniciación también marca la posibilidad de iniciarse como funcionario dentro del sistema de gobierno indígena; además ya puede también desempeñar algún cargo ritual, por ejemplo en la Semana Santa, o ser *abanderado* en el ciclo matachín como *monarko*³⁹ o *chapeyoko*⁴⁰ (Fernández, 2013:282).

Tradicionalmente en las mujeres rarámuri no se busca la virginidad, pero sí se evitan las mujeres “manifiestamente desvergonzadas en las fiestas”, además se considera que deben

³⁹ Encargado de dirigir la danza de los matachines.

⁴⁰ Persona que se encarga de reunir a los matachines y vigilar que no falte comida o bebida. Además marca con sonido guturales los cambios de los pasos coreográficos efectuados durante la danza (Fernández, 2013).

“controlarla lengua” pues las mujeres que hablan mucho “no gustan” ni tampoco las que han tenido relaciones con mestizos y se teme que éstas puedan transmitir enfermedades (Bennett y Zingg 2012 [1935]:335).

Con frecuencia, y en un mayor grado en relación al contacto con la población mestiza, las relaciones de género entorno al pueblo rarámuri se dibujan bajo la influencia del modelo “patriarcal”, y la “modernización” que descansa en varias proscipciones que sufre el mundo femenino: la mujer no puede ser propietaria de la tierra, no puede participar en las asambleas ni en ningún cargo político sin algún respaldo masculino. Las mujeres trabajan más que los hombres; no reciben atenciones especiales durante el embarazo, parto y postparto; es más deseado tener hijos que hijas; y suelen sufrir la violencia machista por parte de sus parejas; y mientras los hombres son concebidos como activos, hipersexuales, públicos, débiles y creadores para sí, las mujeres son proveedoras, nutridoras, maternales, autónomas, activas, afectivas, fuertes, sociales y domésticas, son para sí y para el otro (Gómez Suárez, 2009:19).

Cabe resaltar que prácticas como impedir que las mujeres sean propietarias de la tierra no son propias de la población rarámuri, pues al interior de este grupo étnico, de forma tradicional, cualquier mujer puede heredar bienes; sin embargo, al repartir la tierra en ejidos por intervención del Estado, las costumbres mestizas de otorgarle mayor poder al varón se transfieren automáticamente a la población rarámuri.

Por otro lado, las mujeres rarámuri muestran mayores índices de analfabetismo que los hombres, ya que algunos padres consideran que ellas serán madres y esposas, y por lo tanto no creen que sea importante que terminen la educación básica, como en el caso de los hombres (García, 2010; Bustillos, 2011; Servín, 2008); sin embargo, existe una gran cantidad de hogares encabezados por mujeres, fenómeno que se denomina generación de familias matrilocales, por la ausencia del marido e hijos que han emigrado, o han sido víctimas de conflictos armados. Dado lo anterior, un sector de mujeres indígenas ha roto con muchas de sus tradiciones en relación a su desempeño en trabajos exclusivamente domésticos, y han comenzado a emigrar a la ciudad.

En el proceso migratorio las mujeres experimentan una integración social muy débil, creando comunidades separadas del resto de la sociedad con condiciones de vida sumamente precarias, teniendo que recurrir, como una forma de capital cultural, al *Kórima* que significa “comparte conmigo”, una práctica tradicional del pueblo rarámuri que mantiene el equilibrio entre los que poseen más recursos y los que menos tienen, donde compartir es una acción cotidiana y recíproca; sin embargo en las calles y demás espacios públicos de la ciudad esto es poco o nada comprendido por la mayoría mestiza que miran esta práctica como mendigar.

En cuanto al cambio de roles de género, la intromisión de las instituciones de gobierno y religiosas han motivado la participación de las mujeres rarámuri como autoridades o gobernadoras. Otro tipo de cargos que puede ejercer una mujer rarámuri son los de *Owirúame*⁴¹. A pesar de que es más común encontrar hombres que desempeñen este tipo de funciones, en la Sierra existen muchas mujeres reconocidas por su gran capacidad para sanar a personas enfermas; no así en la ciudad. Por otra parte, en los asentamientos de la ciudad de Chihuahua es común ver a las mujeres desempeñando algunos papeles danza de matachines en semana santa, lo que sería muy raro de observar en la Sierra Tarahumara; sin embargo en algunos casos las mujeres que regresan de la ciudad a la Sierra aplican los aprendizajes de baile que han adquirido en la ciudad, y por tanto podemos considerar que son ellas las que han llevado el cambio a la Sierra (Fernández, 2013: 285-288)

Además es común que las madres de familia rarámuri que viven en la ciudad envíen a sus hijas a la Sierra cuando aún son pequeñas, durante un año como mínimo, generalmente con una tía materna, para que estudie en algunas de las escuelas primarias o internados serranos, con la intención de que aprendan la lengua rarámuri mejor, así como las tradiciones y las costumbres de su cultura. Mientras que no se ha registrado casos de hijos varones en similar situación, porque según las mujeres los propios padres no permiten que sus hijos varones estén lejos de ellos (Fernández, 2013: 292).

La mayoría de las mujeres rarámuri inician la etapa del noviazgo en un rango de edad de entre los 13 y 18 años de edad, independientemente de haber nacido en la Sierra o en la

⁴¹ Curandero encargado de sanar física y espiritualmente a los rarámuri a través de la recuperación de las almas (Fernández, 2013).

ciudad. En la ciudad la mayoría de las mujeres rarámuri prefieren iniciar una relación con un joven mestizo, al que comúnmente conocen al pasear en la zona centro de la ciudad. Esta elección por lo general no es bien vista por los adultos, tanto por mujeres como por hombres. Por otro lado, resulta difícil que las mujeres decidan irse a vivir con él, pues cuando piensan en casarse siempre lo hacen con un rarámuri “que sea igual a ellas”. Algunas jóvenes rarámuri expresan que no quieren ser como sus madres ni tener esposo que las maltrate y beba mucho, comentando incluso que los rarámuri son “muy machos” (Fernández, 2013:292).

4.3. El sistema escolar en México

El Sistema Educativo Nacional en México está conformado por instituciones del gobierno (educación pública) y por instituciones particulares (educación privada), encargadas de brindar servicios educativos a la población que radica en el territorio. Lo forman, según la Ley General de Educación, educandos y educadores; autoridades educativas; planes, materiales y métodos educativos, así como las normas de la educación (SEP, 2011).

A su vez, la educación formal mexicana se divide en tres niveles: 1) educación básica 2) educación media superior y 3) educación superior. La educación básica, que es obligatoria, se divide en tres niveles más: a) preescolar, con una duración de tres años académicos, para infantes de tres y seis años; b) primaria, con duración de seis años académicos, para infantes de seis y hasta 14 años de edad; c) secundaria, con una duración de tres años académicos, para adolescentes de 11 años en adelante.

La educación media superior (bachillerato y el profesional técnico), que comprende una duración de dos a cuatro años, no es obligatoria, aunque sí un requisito para acceder a la educación superior. También existen modalidades de educación primaria, secundaria y bachillerato abiertos para adultos que se incorporan de forma tardía al sistema educativo mexicano.

La mayoría de la población mexicana se encuentra matriculada en escuelas públicas; y de acuerdo a los datos proporcionados por Pereyra (2009) se distribuye así: a las escuelas públicas pertenecen el 82.6% del alumnado matriculado en preescolar; el 90.4% del alumnado matriculado en primaria; el 85.8 % en secundarias; el 88.4 % del nivel medio superior; y 70.3 % del nivel superior.

De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (SEP), la educación básica cuentan con servicios que se adaptan a las necesidades lingüísticas y culturales de los grupos indígenas del país (SEP, 2011), aunque únicamente está previsto para las escuelas públicas, al ser éstas a las que acude la mayoría de la población indígena, debido a su escasas posibilidades económicas. En la práctica, la población indígena ha carecido siempre de estándares mínimos de calidad académica desde su educación inicial. Las escuelas a las que los

pueblos indígenas logran tener acceso “no son suficientes ni adecuadas a la diversidad lingüística del país; el profesorado tampoco cuenta con una formación técnica y pedagógica idóneas, por lo que el proceso de acceso a la educación superior para los grupos indígenas es muy difícil” (PAEIIES, 2010).

Así vemos que en México la educación pública se divide además en dos sistemas: uno formal y uno indígena⁴², lo que como señalan Bustillos y García (2012: 1832) sugiere en principio que “la educación indígena carece de formalidad”. Cabe anotar que mientras el sistema educativo formal (para hablantes del castellano) comprende preescolar, primaria y secundaria, el sistema indígena solo comprende preescolar, y primaria, es decir, un nivel menos: la secundaria, a la que los pueblos indígenas deberán integrarse por su cuenta, enfrentando el modelo educativo de la clase dominante, donde la educación deja de ser bilingüe para convertirse en una educación completamente castellanizada, que si bien incluye el inglés como asignatura, no hace los mismo con ninguna lengua indígena.

Como contrapartida, en los últimos años ha surgido un conjunto de estrategias para abordar el problema de la educación de los grupos indígenas, basadas en principios de interculturalidad y bilingüismo, aunque la difusión de estos modelos ha sido lenta y difícil. Por otro lado, la tendencia de que las mujeres indígenas sean las que tienen menor acceso a la educación formal y sean monolingües empieza a repuntar en sentido contrario en las generaciones jóvenes, a lo cual han contribuido los programas focalizados en niñas, como el programa Oportunidades⁴³, del Gobierno Federal (Bustillos, 2011: 162 y 163).

⁴² El propósito de la educación indígena, de acuerdo a la SEP (2011) es preservar y fomentar las costumbres, tradiciones y demás elementos de la cultura étnica. Se caracteriza por ser bilingüe y bicultural. Inicia con el preescolar indígena, un servicio educativo que se proporciona a niños indígenas de cuatro a seis años de edad para enseñarles el idioma español antes de su ingreso a la educación primaria. “Hace las veces de la educación preescolar que se imparte en los jardines de niños”. La primaria para indígenas es para escuelas ubicadas en comunidades indígenas y que normativamente dependen de la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública.

⁴³ El programa “Oportunidades” fue instaurado a finales de la década de noventa, cuya finalidad es disminuir la pobreza, a través de la seguridad alimentaria y de las transferencias económicas asociadas con la asistencia escolar de los niños y las niñas (con un mayor incentivo para ellas) en el nivel escolar secundario: una estrategia para tratar de nivelar, además, las oportunidades entre mujeres y hombres. Este programa y otros más dirigidos por distintas ONG y Fundaciones nacionales e internacionales, han propiciado que comiencen a ingresar y a egresar a las Universidades las primeras generaciones de estudiantes indígenas, lo que antes era casi imposible.

En la educación indígena intervienen varias instituciones, como la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) que atienden a infantes y adolescentes indígenas, a partir de una escolarización que les permita responder a las desventajas de su condición de minoría étnica (Bertely, 2011).

Es así que la DGEI, fundada desde 1978, ofrece educación inicial, preescolar y primaria, además de albergues y Centros de Integración Social. Establece convenios con las Secretarías de Educación estatales y apoya convenios con agencias, instituciones y empresas nacionales y extranjeras como UNICEF, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Nacional Autónoma de México. Por otra parte, los cursos de capacitación de la DGEI buscan, en parte, elevar la calidad del profesorado indígena y bilingüe que en escaso número son normalistas (profesionistas con preparación pedagógica). En el año 2011 se encontraban adscritos a la DGEI 60.000 docentes, que para el cumplimiento de sus objetivos, se apoyan en asesores técnico- pedagógicos (Bertely, 2011: 35).

Por su parte el CONAFE, fundado hace casi cuatro décadas, se concibe como la alternativa para el medio rural en educación inicial y para padres, preescolar, primaria y secundaria; y en 1994 asumió como compromiso la atención a las poblaciones indígenas por medio de la Modalidad de Atención Educativa a la Población Indígena (MAEPI), pero además ofrece servicios educativos a migrantes, trabajadores de circos y personas en estado de reclusión considerados como los nuevos retos contemporáneos. En el marco de las acciones compensatorias, el CONAFE sigue ocupando un lugar preponderante en el desarrollo de programas para abatir el rezago educativo (Bertely, 2011).

Particularmente en los años ochenta y noventa del siglo XX, con el adelgazamiento de las funciones de gobierno y la emergencia del Estado neoliberal, las escuelas normales⁴⁴ dejaron de ser la opción formativa para atender las regiones más necesitadas y alejadas, y, en su lugar, avanzar hacia una educación compensatoria, apoyada en jóvenes instructores y

⁴⁴ Las Escuelas Normales en México forman a los profesionales de la educación en el país, a través de la formación integral de niños y adolescentes. Fueron fundadas desde el año de 1823. Si bien han ido modificándose los planes y programas de estudio con los que se rige su quehacer educativo, “las Escuelas Normales ha de reconocerse como Instituciones de Educación Superior, (a partir de 1984), que están inmersas en una sociedad cambiante, las del mundo globalizado (...)” (Salinas et al., 2014: 2).

promotores comunitarios sin formación pedagógica previa y con contratos temporales no mayores a dos años. Este es el perfil del personal educador del CONAFE; “lo que resulta más lamentable es que a inicios del siglo XXI la atención educativa donde nadie llega, en palabras de la misma institución” (Bertely, 2011: 36).

Además la CGEIB se creó por acuerdo del Ejecutivo federal en el año 2001 como entidad coordinadora, promotora, evaluadora y asesora en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social en la SEP. Depende del Secretario de Educación, y se dedica a la promoción, el diseño, la capacitación, la elaboración de materiales, la investigación y la evaluación de innovaciones. Se coordina con áreas operativas del sistema educativo y no opera programas directamente. A partir de su creación intercambia con otros países conocimientos y estrategias para el desarrollo de la educación intercultural y bilingüe y, sobre todo, introduce a nivel nacional el debate entre una educación intercultural básica diseñada únicamente para poblaciones indígenas radicadas en zonas marginales o rurales. Algunos límites de la CGEIB son que no tiene capacidad para oficializar opciones educativas ni formativas, y depende de la voluntad política y de las múltiples negociaciones que debe establecer con las Secretarías de Educación estatales, las instituciones federales que operan en las distintas entidades federativas (Bertely, 2011: 37).

En este contexto institucional, la situación en torno a esta dinámica educativa es compleja, ya que existen cerca de 5.4 millones de indígenas que hablan sus propias lenguas; de ellos, casi millón y medio (27.3% del total) no saben leer ni escribir en español ni en su lengua; y de estos analfabetas indígenas el 64.6% son mujeres. Por cada 10 hombres indígenas analfabetas existen 18 mujeres en esa condición (Narro y Moctezuma, 2012). Además, dos de cada tres infantes entre los 6 y 14 años de edad que no están en la escuela son indígenas. Aunque el índice de analfabetismo de la población hablante de alguna lengua indígena disminuyó entre los años 2005 y 2010 de 34% a 27%; sigue siendo cinco veces mayor que el analfabetismo de la población no hablante de lengua indígena del mismo grupo de edad (5.4%) (Schmelkes, 2013:3 - 8), lo que pone en desventaja a los pueblos indígenas.

Además, la niñez indígena aprende mucho más tarde a leer y a escribir: a los ocho años de edad, cuando la población mestiza de las escuelas urbanas lo hacen a los seis años de edad o antes. El problema de fondo es que, ante un México diverso cultural y lingüísticamente,

el currículo es único para todo el país: un currículo en castellano; y no puede negarse que el desempeño del alumnado no es el mismo en una segunda lengua de lo que puede ser en la materna, que en la gran mayoría de los casos son lenguas ágrafas o no estandarizadas, dificultando así la adaptación del curriculum escolar a éstas. La única solución es cumplir con la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas: y que éstos participen en la definición de sus contenidos educativos (ibíd.), situación que actualmente está tratando de llevarse a cabo.

En cuanto a la educación superior, la desigualdad entre la población indígena y mestiza es latente, pues como constatan diversos trabajos (PAEIIES, 2010; Dietz, 2014), mientras en la población urbana de mediano ingreso (mestiza) el 80% de los-as jóvenes tiene acceso a la educación superior, en la población rural sólo el 3% puede aspirar a ella, pero sólo el 1% ingresa a instituciones de educación superior y menos del 0.2% egresan y se titulan, ello debido a que como anota Schmelkes (2004:55) las 1,500 instituciones de educación superior se encuentran, con muy pocas excepciones, en zonas urbanas. El acceso de los sectores indígenas a estas instituciones supone una erogación superior muchas veces a los ingresos totales de la familia, por ello “sería difícil esperar su presencia en instituciones de educación superior”.

Tratando de enfrentar la situación antes descrita, el sistema educativo mexicano, “caracterizado por su monoculturalidad y unietnicidad de exclusión abierta a las formas de pensar y saberes indígenas” se planteó, en el gobierno de Vicente Fox⁴⁵, la Educación Superior Intercultural⁴⁶, con el propósito de aminorar las desigualdades sociales y de establecer relaciones interétnicas de igualdad del Estado y la sociedad mestiza con los indígenas (Sandoval y Guerra: 2007, 277). Por ello fue instaurado el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) que inició en México en el año 2001, bajo la coordinación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) con donativos otorgados por la Fundación Ford, los cuales permitieron impulsar el trabajo y consolidar las Unidades de Apoyo

⁴⁵ Presidente de la Republica Mexicana en el periodo del 1 de diciembre del 2000 al 30 de noviembre del 2006.

⁴⁶ El Consejo Regional Indígena del Cauca (2002, cit. en Sandoval y Guerra, 2007: 279) define interculturalidad “el partir desde conocimiento de lo propio para ir integrando otros conocimientos de afuera”.

Académico a 16 Instituciones de Educación Superior (IES), que para el año 2010 se había consolidado en un total de 26 instituciones⁴⁷, incrementando así la matrícula de estudiantes indígenas en las universidades.

Para el año 2004, Sylvia Schmelkes (2004) ya identificaba la aplicación de algunas estrategias que coadyuvaban a favorecer el ingreso de los jóvenes indígenas a estas Instituciones de Educación Superior, tales como el aumento del número de becas, con acción afirmativa hacia población indígena, para cursar este nivel educativo, por ejemplo, la implementación del PRONABES (Programa Nacional de Becas). Aunque por sí sola esta estrategia era insuficiente debido a la escasa población indígena que aprueba los exámenes de admisión de las universidades públicas, dominadas por los conocimientos occidentales y la población mestiza, aunado a la estrechez de la oferta educativa pública a nivel superior.

Las respuestas a estos problemas fueron en muchos casos otorgar “cupos especiales” a estudiantes indígenas que no aprobaron los exámenes de admisión en la universidades que pertenecen al PAEIIES, y la creación, por parte del gobierno Federal en alianza con algunos gobiernos estatales, en este mismo año, 2004, de las Universidades Interculturales en las zonas indígenas, en parte como respuesta a la lucha de los pueblos indígenas de México por una educación más digna y por el reconocimiento de sus derechos, y de manera particular del ascendente movimiento Zapatista⁴⁸ de Liberación Nacional; pero también como apunta Dietz (2014, 2009), bajo la influencia del antecedente anglosajón y la demanda por el reconocimiento de la diferencia y su inclusión activa en las políticas educativas, que se ha denominado multiculturalismo⁴⁹.

⁴⁷ En el 2010 el PAEIIES se encontraba implementado en 24 instituciones públicas de educación superior afiliadas a la ANUIES, ubicadas en 18 entidades federativas: Sonora, Chihuahua, Sinaloa, Nayarit, Jalisco, Michoacán, Tlaxcala Guerrero, Estado de México, Hidalgo, Puebla, Distrito Federal, Veracruz, Oaxaca, Campeche, Yucatán, Chiapas y Quintana Roo. Esto beneficiaba de forma directa a 49 grupos étnicos (PAEIIES, 2010)

⁴⁸ El movimiento zapatista surgió en las regiones indígenas del sureste de México, tras el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) el primero de enero de 1994. Desde entonces las autoridades indígenas campesinas tseltales, tsotsiles, ch'oles y tojolab'ales del Estado de Chiapas han impulsado y consolidado redes locales de escuelas alternativas al sistema oficial de educación pública, ante la necesidad y la preocupación de las comunidades por el acceso y la pertinencia de la educación primaria (Baronnet, 2010).

⁴⁹ El multiculturalismo es entendido como un programa de reconocimiento de los derechos diferenciales de los grupos considerados “minoritarios” (o más bien convertidos a la fuerza en supuestas o reales minorías) por la sociedad hegemónica. En el contexto latinoamericano y mexicano son sobre todo los movimientos indígenas y las organizaciones de los profesionistas procedentes de pueblos originarios quienes plantean – ya desde los

Idealmente las Universidades Interculturales, que hasta la fecha son 12 en el territorio mexicano⁵⁰, tratan de evitar la segregación, por tanto están abiertas a todos, y no solamente a indígenas; y su misión es formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos. Sin embargo Dimas (2006: 1-3) en su experiencia en relación a la Universidad Intercultural de Michoacán, México, encontró que ésta no es el resultado de un proyecto concreto y completo, tampoco es coherente con las aspiraciones de las comunidades a las que se supone debe servir. Según la autora, la propuesta de universidad nunca se presentó en un foro abierto, no se ha divulgado de manera escrita ni en versiones bilingües; ni fue discutida y validada por las autoridades legítimas de los pueblos. Sandoval y Guerra (2007) agregan que las Instituciones de Educación Superior de este tipo evitan, en sus fines, problematizar la ideología, la política y la economía del país, para exaltar el adoctrinamiento globalizador y reorientar los estudios culturales hacia el marketing folklórico.

La diferencia entre las Universidades Indígenas y las Interculturales, es que en las primeras se trata de formar a una élite indígena que luego tenga inserción laboral, mientras que en las segundas se busca combinar un enfoque de diversidad cultural que no sólo tiene que ver con culturas indígenas, sino también urbanas, populares y de género (Martínez, 2006, cit. en Sandoval y Guerra, 2007:274 y ss.).

4.4. Educación indígena en la Sierra Tarahumara de Chihuahua

Debido a mi interés por la población rarámuri, en este apartado me concentraré en la escolarización que se ha diseñado y dirigido hacia la población indígena en la Sierra Tarahumara. Por otro lado, he decidido utilizar datos estadísticos y estudios que analizan el periodo que va del año a 2000 al 2005, pues en este lapso la mayoría de las mujeres indígenas de mi investigación cursaron la educación primaria, que es el último grado al que llega la educación indígena, al menos en Chihuahua.

años setenta la necesidad de ofrecer una educación diversificada y apropiada para los contextos indígenas y afrodescendientes.

⁵⁰ Estas universidades interculturales se encuentran en los Estados de Sinaloa; Estado de México; Tabasco; Puebla; Chiapas; Veracruz; Quintana Roo; Michoacán; Guerrero; San Luis Potosí; Hidalgo; y Nayarit.

En el año 2005, el total del alumnado matriculado en educación primaria en el Estado de Chihuahua fue de 439, 339 estudiantes, de éste 418, 888 correspondía a la población mestiza, y 17, 442 eran indígenas, mientras que el alumnado comunitario correspondió a 3009 (INEE, 2006). Es perceptible que la infancia indígena apenas representó el 3.9 % de la población matriculada en la educación primaria, mientras que la infancia mestiza representó el 95.34%. La representación del 0.68% del alumnado comunitario no dice mucho, pues en dicho porcentaje pueden incluirse tanto indígenas como mestizos, dado a que se refiere al alumnado que radica en poblaciones de muy difícil acceso.

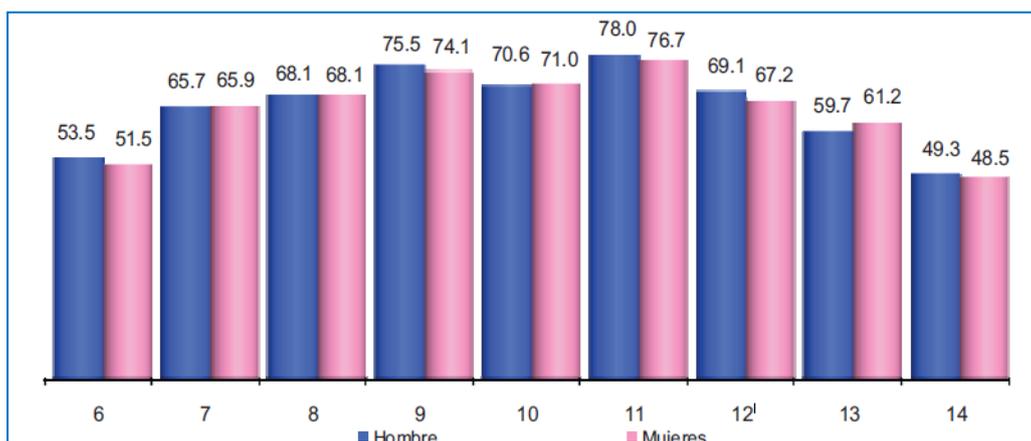
Lo que sí resulta avasallante es la diferencia entre la asistencia de la infancia indígena y mestiza a la escuela primaria. Lo cual es un reflejo de la educación en México. García (2010) nos muestra (ver gráfico 1) que en Chihuahua, la asistencia de la infancia indígena a las escuelas aumenta de los seis a los once años de edad, y a partir de los doce años disminuye, agudizándose a los 14 años. Poco más de la mitad de la población indígena en edad escolar logra acceder a la primaria, y conforme se avanza en los niveles educativos, va disminuyendo su asistencia escolar.

Cabe anotar que en estudios recientes, llevados a cabo con población indígena adolescente en México, se ha encontrado que mientras que algunas comunidades indígenas como es el caso de los zapotecas son reconocidas por “la fuerte asociación que establecen entre adolescencia y promoción escolar” en el otro extremo se encuentra la población rarámuri quienes relacionan la escuela únicamente con la infancia y a los 13 o 14 años se incorporan al trabajo como actividad principal o la formación de pandillas (Bertely et al., 2013: 21).

Paccioto explica que las políticas educativas para la educación indígena en Chihuahua tratan de emplear los conceptos de micro y macro nivel en lenguas en peligro de extinción. Sin embargo estos programas de alfabetización en sí rara vez obtienen el objetivo de mantener o revitalizar una lengua en peligro, y se enfrentan a obstáculos en su implementación. En muchos casos, los programas de alfabetización que implican a las lenguas en peligro no se han basado en las realidades sociolingüísticas y socioeconómicas de los hablantes y no han implicado la comunidad en la creación y ejecución de los programas, como en el caso rarámuri. En este contexto, el Programa de Educación

Bilingüe Bicultural fue puesto en marcha en la década de 1990 por el Estado de Chihuahua, pero fracasó y finalmente fue desmantelado (Paciotto, 2010).

Gráfico 1. Tasas de asistencia escolar de la población de 6 a 14 años hablante de lengua indígena según sexo, 2005, en el Estado de Chihuahua



Fuente: García (2010:24)

Después de este desmantelamiento, vino la Reforma Integral de la Educación Básica 2009, la cual manifiesta un relativo interés por la educación intercultural, como una necesidad inminente dada la composición pluricultural y plurilingüe de México; pero en la realidad, este ideal no suele ser por sí mismo objeto de atención de las políticas educativas. (Mayagoitia, 2011).

Referimos a educación indígena en Chihuahua, es referimos a la educación rural llevada a cabo en la Sierra Tarahumara, en poblaciones pequeñas, pues en el año 2005, el 41.7% de estas poblaciones, contaba con menos de 500 habitantes; un 10.8%, tenía de 501 a 1,000 habitantes; un 30.9%, entre 1,001 a 2,000 pobladores, y solo el 16.6% de las comunidades tenía más de 2,001 habitantes. En el área de servicios comunitarios, se encontró que solo el 40% disponía de los tres servicios básicos: agua, luz y drenaje. Mientras, un 22.5% tenía sólo dos tipos de servicio; un 15.8%, contaba con un solo servicio básico, y un 21.7% de estas colectividades carecían de los tres servicios (Mayagoitia, 2011).

En cuanto a las necesidades de una educación bilingüe, cabe resaltar que en el año 2005, en la Sierra Tarahumara, un 49.5% de la población era bilingüe; un 13.2%, era monolingüe (solo hablaba una lengua indígena) y un 37.3%, era monolingüe en español. Además, tan solo en el 56.8% de las comunidades se practicaba mayoritariamente la lengua indígena, mientras que en el 43.2% de ellas se utilizaba más el español (Mayagoitia 2011).

Cuando el monolingüismo y las tasas de bilingüismo están desglosados por grupos de género y en su progreso a través del tiempo, los hombres muestran mayores niveles de bilingüismo que las mujeres, las cifras son: los hombres bilingües eran el 40% de la población serrana en 1970; el 44 % en 2000, mientras que las mujeres bilingües: el 26 % en 1970; y el 35 % en 2000. Dentro de los grupos de género, las mujeres bilingües muestran haberse intensificado (Paciotto, 2010). Cabe además tener presente que en un 29.2% de las comunidades de la Sierra Tarahumara, la población es mayoritariamente indígena, mientras que en un 14.2 % es mayoritariamente mestiza, y en un 56.6% de ellas se da cierto equilibrio entre ambos grupos étnicos (Mayagoitia, *ibíd.*).

En este contexto, en la Sierra de Chihuahua, hay dos modelos de educación bilingüe: la escuela y/o escuela albergue federal o estatal (García, 2010). Una estimación promedio de la distancia entre la escuela y el hogar del alumnado permitió reconocer que éste debe caminar entre una y cinco horas para asistir a clases. Por ello, en su gran mayoría, los centros escolares cuentan con servicios de albergue y alimentación.

Por parte de la administración Federal, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) atiende un total de 104 albergues repartidos en 20 municipios de la Sierra de Chihuahua. Además hay 19 albergues comunitarios en donde se ofrece una beca alimenticia, y con esto, más de 8 mil becarios-as reciben a diario tres alimentos calientes (La Crónica de Chihuahua, 2012).

Las escuelas que no tienen este servicio obtienen apoyos alimentarios del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF-municipal) y el que proporciona la Coordinadora Estatal de la Tarahumara; esto permite que el alumnado consuma al menos una comida diaria (Mayagoitia, 2011).

Dado lo anterior, Bustillos y García (2012) plantean que las familias indígenas identifican la escuela como un lugar donde los niños y las niñas pueden comer. En segundo término identifican la escuela como un lugar para aprender a hablar español debido a que es condición necesaria para desenvolverse en el mundo mestizo, pues existe un grave problema de desvaloración y estigmatización del uso de la lengua indígena en el aula y en los espacios públicos lo cual, en algunos casos, impacta en una paulatina pérdida de la lengua. Esta serie de omisiones y violaciones atentan contra los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas consagrados⁵¹ en la Constitución Mexicana desde el 2003.

Del alumnado indígena, en la educación primaria serrana chihuahuense, un 46.4% es bilingüe; un 15.5% es monolingüe, en lengua indígena; y un 38.1%, monolingüe en español. Esta situación permite inferir lo siguiente: es evidente la pérdida de las lenguas originarias, un 38.1% del alumnado, a pesar de pertenecer a una etnia indígena, tiene como lengua materna el español. Por otro lado, la gran mayoría del alumnado (91%) adquirió rarámuri en casa, y 73% adquirió el español en la escuela, como segunda lengua (Mayagoitia, 2011).

Además Paciotto (ibíd.) reporta que niñas y niños indígenas de la Sierra Tarahumara pasaron al menos desde preescolar, hasta concluir la primaria (9 años) en un albergue (internados), lejos de sus procesos de transmisión intergeneracional de la familia, durante cinco días consecutivos a la semana. Esto nos recuerda que el envío de la infancia indígena a la escuela de ha reducido drásticamente el acceso a los modos tradicionales de transmisión (Mühlhäusler, 2002: 332, cit. en Paciotto, 2010: 162).

En cuanto a la calidad educativa, las escuelas primarias del medio indígena en Chihuahua tienen los siguiente tipos de organización escolar: solo el 26.7% de los planteles escolares, son de organización completa; es decir, cuentan al menos con un docente para cada uno de los seis grados escolares. En contraposición, 30% son unitarias; 16.7% bidocentes; 18.3%, tridocentes; 5%, tetradocentes y 3.3% pentadocentes. Esto significa que un 73.3% de las escuelas en la Sierra Tarahumara son de organización incompleta. Al menos en el 65% de las escuelas cada profesor-a atiende dos o más grados escolares. En el 46.7% de ellas, el

⁵¹ Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, publicada en el Diario oficial de la Federación en 13 de marzo de 2003.

personal docente se compone de una o dos personas para atender todos los grados. En un 30% de las escuelas, un solo docente atiende todos los grupos (Mayagoitia, 20011).

En estas escuelas, un 51.4% de la población estaba conformada por ambos grupos de infantes: mestizos e indígenas, mientras que en un 31% de las escuelas estaban inscritos solamente indígenas, y en el 17.4% restante, el alumnado era mestizo (Mayagoitia, 20011).

Al interior del aula, es necesario tener en cuenta la orientación de las leyes federales hacia el mantenimiento de las culturas y lenguas indígenas, que dan como resultado la creación de una lengua rarámuri estandarizada empleada desde preescolar hasta concluir la educación primaria. Los esfuerzos del Estado fueron significativos en la inclusión materiales culturalmente pertinentes, tales como cuentos y canciones rarámuri, contenido geográfico y cultural. Sin embargo, el programa bilingüe introduce e intensifica el español desde el segundo grado de primaria, y la mayoría de las veces los libros bilingües, enviados por la Coordinadora Estatal de la Tarahumara (CET), no refleja la lengua oral de la comunidad, y esto impide la plena comprensión de los libros de texto, pues existen palabras que no se comprenden, dadas las variaciones entre la lengua rarámuri que se habla en la Sierra Tarahumara Baja y la Alta (Paciotto, 2010; Mayagoitia, 2011).

Así mismo, en las propuestas para el trabajo por proyectos, se propone y privilegia el uso de materiales y medios tales como la investigación documental o en redes electrónicas, lo que resulta absurdo en las escuelas donde no existe luz eléctrica ni bibliotecas. De esta forma, las prácticas educativas se realizan mayoritariamente en la lengua dominante (Paciotto, 2010, Mayagoitia, 2011).

Cabe resaltar que en la Sierra Tarahumara, solo un 35.8% del profesorado egresado es bilingüe, contra un 64.2% que son monolingües en español. A ello se agrega que es frecuente que quienes son bilingües, trabajan en comunidades donde la lengua indígena del profesorado no coincide con la que se habla en la comunidad de trabajo.

La población docente de la Sierra Tarahumara comparte una de las características básicas del magisterio: estar constituido mayoritariamente por mujeres, ya que sólo el 30.8% pertenece al sexo masculino, mientras que el 69.2% son del sexo femenino. Este

profesorado tiene percepciones salariales precarias, el 37.5% tiene salarios que corresponden a cuatro salarios mínimos y más, mientras que el 62.5% percibe remuneraciones salariales que no alcanzan los siete mil pesos mensuales, de los cuales una parte importante se invierte en el traslado a las comunidades de trabajo, cuya distancia del lugar de residencia oscila entre una hora y hasta dos días de traslado. “Finalmente, otra de las características singulares de estos docentes radica en su diversidad étnica y cultural ya que el 53.7% son indígenas rarámuri (tarahumara); el 0.8%, pertenecen a la etnia guarojía; un 2.5%, son originarios de los grupos étnicos pima y tepehuano; y un 42.8% son mestizos” (Maygoitia, 2011: 39).

Paccioto (ibíd.) ha encontrado que si bien el profesorado puede hablar el rarámuri, el uso del español domina su interacción con los niños en el aula, utilizando el rarámuri solo como ayuda oral, principalmente en preescolar y primer grado de primaria cuando los niños y las niñas son predominantemente monolingües o dominantes del rarámuri. En consecuencia el estudiantado tiende a hablar más español con el profesorado; sin embargo la conversación en el aula entre el alumnado suele llevarse a cabo en rarámuri (88.2%) principalmente entre segundo y cuarto grado de primaria, cuando el idioma indígena rarámuri es dominado por vía oral entre el alumnado, independientemente de su nivel de español. De esta forma, la capacidad de hablar rarámuri marca los límites de identidad étnica, donde por lo general los niños y las niñas que no hablan rarámuri se definen como chabochi, y esta acepción es usada de forma peyorativa y despectiva (Paciotto, 2010).

Cabe además anotar que Paciotto encontró que la mayoría de este alumnado afirmó utilizar el rarámuri para hablar además "con las mujeres rarámuri", "con mi mamá" o "para hablar con aquellos que no entienden español"; esto es lógico teniendo en cuenta que el monolingüismo es más frecuente en las mujeres, tal como expresan las cifras, y es además explicado como un marcador de género, pues las mujeres tienden a valorar más esta lengua que los hombres, y son ellas las más contribuyen a transmitirla y conservarla dadas sus interacciones a nivel local (Paciotto, 2010) al ser además auto reconocidas como guardianas de sus tradiciones (Fernández, 2013).

Capítulo 5. Ser indígena rarámuri en la Universidad Autónoma de Chihuahua

5.1. Programas de atención al estudiantado indígena de la UACH

Hasta antes del año 2005 era difícil determinar si existían estudiantes rarámuri o de cualquier otro grupo indígena en la universidad, pues no se contaba con ninguna clase de indicadores ni registros y no era común que ingresaran a este espacio académico. Pero en año 2005 el Programa Interinstitucional de Atención al Indígena (PIAI), creado en 1998 por la Federación del Empresariado Chihuahuense (FECHAC), y apoyado por 30 instituciones más de diversa índole, comenzó a trabajar en la educación de la población indígena a nivel superior (García, 2010).

Además también en el 2005, el Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa Interinstitucional de Atención al Indígena (PIAI), la Comisión de Derechos Indígenas (CDI), la Comisión Nacional de Fomento Educativo, la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), el Tecnológico de Monterrey Campus Chihuahua, la Comisión de Solidaridad y Defensa de los Derechos Humanos, A.C., el Congreso del Estado de Chihuahua y la Fundación del Empresariado Chihuahuense, A.C (FECHAC) llevaron a cabo el 28 de noviembre el evento “Nuestra voz” en el Paraninfo de la UACH. Dicho evento tuvo la finalidad de conocer las necesidades de la población indígena en una reunión con Jóvenes Indígenas que participaron en el Encuentro Iberoamericano sobre Derechos de la Niñez y los Adolescentes, con sede en Madrid, España en el año 2004 (FECHAC, 2005).

En dicha reunión los jóvenes rarámuri compartieron su experiencia del Encuentro y le solicitaron al Rector de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) mayor apertura para la población indígena por parte de la Universidad. Por lo que el rector Chávez Espinoza alentó a los participantes del foro a seguir estudiando, y recalcó además que las puertas de la UACH quedaban abiertas “para que los estudiantes indígenas cursen una carrera profesional con la oportunidad de acceder a los programas de becas que tiene la UACH” (Universia, 2005).

A partir de ello el PIAI le solicitó a la UACH, al ser la universidad más grande de Chihuahua:

1. Crear una estrategia o mecanismo para procurar las “cuotas de equidad” para estudiantes indígenas.
2. Diseñar un curso propedéutico para el examen de admisión, o bien, la instauración de un semestre cero.
3. Diseñar e implementar tutorías que permitieran un acompañamiento personalizado a los y las estudiantes indígenas en el transcurso de la carrera.
4. Coordinar esfuerzos interinstitucionales para apoyar económicamente, con alojamiento y alimentación a estudiantes indígenas (Salas, 2016).

El 25 de julio del mismo año y como repuesta, la UACH ratificó su disposición para generar condiciones de equidad y facilitar el ingreso de estudiantes indígenas. De igual manera, se determinó que la Dirección Académica de la UACH y el PIAI entablarían comunicación directa con la intención de dar seguimiento oportuno a los acuerdos establecidos en dicho evento (Salas, 2016).

Entre el 2006 y 2007 el PIAI realizó varias gestiones para ampliar la cobertura educativa, y surgió así, dentro del marco de trabajo del PIAI, el Programa Universitario Indígena (PUI), cuya finalidad ha sido obtener los apoyos necesarios para que el estudiantado indígena concluya una carrera, pero ahora de una manera más coordinada.

En el año 2010, en la UACH se creó el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas (PAEI) con el financiamiento del Banco Mundial⁵² y la supervisión de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con el objetivo apoyar académica y económicamente al alumnado con ascendencia indígena que deseara ingresar a la Universidad. El acuerdo fue que cuando el apoyo de ANUIES, con duración de dos años, terminara, la UACH conservaría de forma permanente esta estructura, y que con recursos propios seguiría atendiendo al estudiantado indígena; y así ha sido.

⁵² Este proyecto tiene un antecedente en un programa que formaba parte de un proyecto más amplio que a nivel mundial estaba “dirigido a estudiantes provenientes de grupos sociales marginados”, convocado por ANUIES y Fundación Ford (Chávez, 2008: 2)

Por otro lado, el estudiantado tarámuri de la UACH suele recibir también ayuda de instituciones gubernamentales y civiles (fundaciones) que son coordinadas por el Programa Universitario Indígena (PUI) que también incluye instituciones académicas⁵³ (la UACH es la más importante). El PUI es operado por una coordinación nombrada por todas las instituciones que integran el programa y su trabajo es apoyado por una subvención proveniente de la Fundación Christensen.

El PUI y el PAEI organizan anualmente, en el mes de junio, el curso de preparación para el examen CENEVAL⁵⁴ para el estudiantado indígena aspirante a ingresar a la UACH. Para realizar este curso de preparación se conjuntan los esfuerzos de las instituciones que conforman el PUI y que colaboran de forma coordinada para la trasportación, hospedaje y alimentación de este alumnado que proviene de diversas comunidades de la Sierra Tarahumara (Salas, 2016). Este curso trata de “nivelar” sus conocimientos académicos con los de la mayoría mestiza que predomina en la UACH.

Al interior de la UACH, el PAEI gestiona cupos especiales para quienes no superan el examen de admisión. En algunos casos, el alumnado indígena acepta ofertas para estudiar carreras muy distintas a las que deseaban, pues facultades como la de Medicina y Derecho no aceptan fácilmente al alumnado que no ha superado la prueba de admisión, debido a la alta demanda con la que cuentan. Por lo tanto, la mayoría de los-las aspirantes indígenas no acceden a estas carreras pues no han tenido la formación académica exigida debido a las carencias académicas causadas por su marginación social.

Una vez que el estudiantado indígena encuentra un lugar en la universidad, el PAEI les ayuda también a gestionar distintas becas económicas y alimenticias, así como la condonación de la matrícula por parte de la UACH; además lleva el control y el registro de sus calificaciones y principales necesidades académicas. El cometido de este programa es

⁵³ En específico, las instituciones que conforman actualmente el PUI son las siguientes: la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), Coordinadora Estatal de la Tarahumara (CET), Fundación Tarahumara José Alberto Llaguno, Universidad Autónoma de Chihuahua a través del Programa de Atención a Estudiantes Indígenas (UACH-PAEI) y Universidad La Salle (ULSA).

⁵⁴ “El Ceneval surge en 1994 como respuesta a un reclamo de la sociedad cristalizado en un mandato de la Asamblea General de la ANUIES (asociación que congrega a la mayor parte de las instituciones de educación superior del país). Su misión es promover la calidad de la educación mediante evaluaciones válidas, confiables y pertinentes de los aprendizajes, que contribuyan a la toma de decisiones fundamentadas” (CENEVAL, 2010).

nivelar las oportunidades de desarrollo académico del estudiantado indígena “respetando su identidad y origen étnico, propiciando un contexto intercultural y de equidad social, a partir de su ingreso, permanencia, egreso y titulación en la UACH” (PAEI, 2010) para ello ofrece también asesoría extracurricular, talleres, seminarios y conferencias que contribuyan al mejoramiento académico y apoyo en la enseñanza del manejo de las TIC al alumnado indígena.

Además el PUI y el PAEI sensibilizan en una charla corta a los-as tutores de la universidad acerca del tratamiento del estudiantado indígena.

5.2. Quiénes, cómo y con qué propósito: selección, etiquetaje y tratamiento por parte de los programas de atención

Concuerdo con Fought acerca de que, en la investigación sobre la raza y el origen étnico, es importante reconocer tanto las funciones de la autoidentificación como las percepciones y actitudes de los demás en la construcción de la identidad étnica (2006: 6, cit. en Ek, 2009: 412). Por ello en este apartado pretendo poner especial atención en las actitudes y las percepciones del personal que coordina los programas de atención al estudiantado indígena y gestiona recursos para éstos. Es decir, el personal que influye al decidir quienes llegan a la universidad, al ser identificados-as como indígenas, así como el tratamiento que les otorgan. Por otro lado, también pretendo comenzar a presentar a este estudiantado indígena que accede a la universidad.

Partiendo de lo anterior explico el contexto. Como resultado de las gestiones de los programas de atención al estudiantado indígena, en el año 2012 en la UACH se encontraban matriculados 112 estudiantes rarámuri del total de 25, 039 estudiantes, esto representa el 0.44% de la población estudiantil. Del total de la población rarámuri universitaria, 56 eran mujeres, esto es el 50% de la población rarámuri de la universidad, pero apenas 0.22 % de toda la población universitaria⁵⁵, y el 0.56 % del total de 9, 882 mujeres matriculadas⁵⁶ en la UACH en el semestre agosto-diciembre de 2012.

⁵⁵ Datos proporcionado por el Programa de Atención a Estudiantes Indígenas PAEI-UACH, 2012.

⁵⁶ Datos proporcionados por la Dirección académica de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

En ese mismo año, 2012, en el Estado de Chihuahua se encontraban matriculadas en la educación superior 112, 345 personas, de las cuales 53, 533 eran mujeres y 58, 812 eran hombres (SEP, 2013). Cabe anotar que la Universidad Autónoma de Chihuahua es la única Universidad Pública en Chihuahua que genera datos estadísticos que toman en cuenta la afiliación étnica, y en la que se encuentra matriculada la gran mayoría de la población rarámuri.

En el primer año del PAEI: 2010, “se matricularon 87 indígenas, cifra que en sólo cinco años se incrementó en un 147% hasta los 215 que actualmente cursan sus estudios, siendo ya 83 los egresados de esta universidad que están en proceso de titulaciones de distintas licenciaturas. Además el nivel actual de egresados se elevó a 11 personas por semestre” (Milla, 2015).

En la gran mayoría de los casos, el estudiantado rarámuri salió de sus comunidades en la sierra para venir a estudiar la universidad a la ciudad, con la promesa del apoyo económico de las becas, ya que sus padres son comúnmente agricultores (madre y padre), o sus padres varones se dedican a la construcción y sus madres al trabajo doméstico, y no poseen el suficiente capital económico para respaldarles⁵⁷. Este estudiantado indígena asistió, por lo general a primarias indígenas, y continuaron sus estudios en telesecundarias⁵⁸ y secundarias generales, para seguir su curso en telebachilleratos, bachilleratos técnicos o generales, los más cercanos a sus comunidades.

Las familias de este estudiantado indígena suele respetar sus decisiones, por lo que no deben establecer negociación alguna para dejar sus comunidades e ingresar a la

⁵⁷ Síntesis de los datos encontrados en García (2010), de los datos proporcionados por el Programa Indígena Universitario en el 2016 y de mi diario de campo.

⁵⁸ Las telesecundarias, un sistema educativo introducido desde 1969, atienden la demanda educativa de la población que no tiene acceso a escuelas secundarias generales o técnicas, por lo que principalmente se ubican en comunidades rurales o de alta marginación. Este tipo de servicio educativo se distingue por hacer uso de medios electrónicos y de comunicación (televisión, señal satelital y videos) (INEE, 2014, cit. en Comee, 2015). Así, esta modalidad educativa posee características contextuales, estructurales y pedagógicas distintas al resto de las secundarias presenciales, que agrupan a las escuelas generales y técnicas, tanto públicas como privadas. Las telesecundarias generalmente carecen de estructuras completas, ya que sus directores suelen ser profesores de grupo asignados en comisión a la función directiva. La organización es semejante a la de las escuelas primarias, ya que es el profesor quien atiende a los estudiantes en todas las asignaturas (Navarro, 2014, cit. en Comee, 2015).

universidad, aunque algunos gestores creen que es más fácil para las mujeres llegar a la universidad: “Al inicio teníamos más hombres, pero entre los rarámuri los varones tienen que trabajar con el papá aportando a la casa, entonces de alguna manera esa capacidad productiva se pondera y se elige si se va a trabajar para ganar dinero o se va a estudiar. A las niñas se les etiqueta como aquellas que se van a casar y las van a mantener y les dicen ‘pues vete a estudiar en lo que te mantienen’”⁵⁹.

Por otro lado estas “tendencias” son complejas, se transforman constantemente y no es posible establecer generalizaciones, tal y como afirma otro gestor:

Se cree que las mujeres están solo para casarse y que los hombres son los que deben aportar un ingreso y al estudiar se pierde ese ingreso y las mujeres no tienen ese problema, pero dependiendo de la región y de la visión de cada familia esto varía, hay familias que consideran que ambos deben tener las mismas oportunidades: hijos e hijas, pero otras familias consideran que como el hombre va a mantener una familia es quien debe salir a estudiar, con el tiempo también se ha ido modificando porque también se modifica con el ejemplo de los que ya salieron, antes por ejemplo los papás tenían dudas acerca de los apoyos económicos de las instituciones, si los estudios de sus hijos iban a ser una carga económica fuerte, pero ya saben que no y ahorita hay más mujeres que hombres que solicitan entrar a la universidad⁶⁰.

En el caso de las instituciones becantes, algunas de ellas les solicitan al estudiantado indígena que lleven a cabo algunas actividades de servicio social a la comunidad indígena serrana, esto con la finalidad de que no se desvinculen de su cultura.

Por un tiempo, el requisito más importante para conseguir el beneficio de una beca, como estudiante indígena, era superar una entrevista con un perito antropólogo de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) el cual certificaba su condición como indígenas, tal como podemos vislumbrar en las declaraciones del encargado de llevar a cabo estas entrevistas:

Yo conozco las costumbres de los indígenas... pero muchos mestizos ya sabían que era lo que tenían que decir, pero no... porque entraban en contradicciones, y se optó por pedirles que escribieran un texto libre en su lengua. No tiene que revisarlo un lingüista porque el rarámuri no tiene un abecedario o una ortografía, tú no puedes decirles que no está bien escrito. Para saber quién es indígena importa en primer lugar la lengua. Yo me doy cuenta

⁵⁹ Manuel, coordinador de un programa de atención a estudiantes indígenas. Entrevista el 20 de octubre de 2015.

⁶⁰ Reynaldo, coordinador de un programa de atención a estudiantes indígenas. Entrevista el 17 de diciembre de 2013.

por los rasgos, y por la actitud, son tímidos, pero por eso importa la lengua porque la lengua te da una forma de pensar⁶¹.

Dado lo anterior, es necesario poner especial atención en análisis de la codificación y el “encuadre” de la dimensión cognitiva de la etnicidad, es decir observar qué conocimientos se utilizan para identificar o legitimar la condición étnica, pues la etnicidad, raza y nación existen sólo en y a través de nuestras percepciones, interpretaciones, categorizaciones e identificaciones. Se suele dar por sentado un conocimiento de fondo, encarnado en las personas y embebidos en rutinas y prácticas institucionalizadas (Brubaker, 2002: 174).

Cabe destacar que quienes coordinan el PAEI y el PUI no creen que sea necesario que el alumnado supere esta entrevista para ser concebido como indígena y en años anteriores al 2015 la solicitaban como requisito únicamente para contar con un “respaldo” en caso de alguna auditoria o cuestionamiento acerca de la asignación de apoyos académicos.

Además a partir del 2015 la UACH dejó de solicitar la entrevista de la CDI y diseñó su propio cuestionario en el que se pregunta a la población indígena que aspira a ser beneficiaria del PAEI acerca de su lugar de origen y fecha en la que salió de él; esto último con la finalidad de conocer el posible grado de “desvinculación” que se puede llegar a tener de la comunidad y determinar qué tanto afecta esto a su identidad indígena, por ello también se pregunta acerca de las localidades en dónde se cursaron los estudios de educación básica, media superior y en caso de existir: educación superior. También se pregunta por los nombres y apellidos de los padres, pues hay apellidos que son reconocidos más fácilmente como indígenas. Es de suma importancia, para el PAEI, considerar auto adscripción del alumnado indígena y su conocimiento de la lengua indígena.

En caso de ser hablante de una lengua indígena, en el cuestionario del PAEI, se le solicita a la población indígena aspirante que traduzca a la lengua indígena algunas frases del castellano que son proporcionadas en el mismo cuestionario. También se solicita describir las festividades tradicionales que se llevan a cabo en sus comunidades de origen, empezando por la fecha, su significado y la propia participación que se tiene en ellas. Finalmente se solicita que se describa detalladamente cuáles son los motivos por los que se

⁶¹ Entrevista con Javier, gestor encargado de determinar que alumno es indígena, el 25 de noviembre de 2013.

desea realizar estudios de educación superior y la manera en la que se cree que estudiar en la universidad podría provocar cambios en las relaciones entre la persona aspirante y los miembros de su comunidad, si se considera que la carrera elegida pueda contribuir al desarrollo de su comunidad y por qué; así como también se pregunta acerca de los planes a futuro al terminar la carrera universitaria.

Lo anterior deja en claro el reflejo de las políticas discriminatorias que podrían llegar a construir a sujetos-as indígenas “atados” (Foucault, 1988) a sus relaciones colectivas y comunitarias: *sujetos de atención o interés público* (Bertely, 2011) sin mucho espacio para una autodefinición. En este contexto, los discursos identitarios son impuestos a través de becas y ayudas que funcionan como dispositivos, entendiendo a éstos como un conjunto o red heterogénea de discursos, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópica, etc. (Foucault, 1985: 127, cit. en Bonetti, 2015: 283)

Por su parte, Reynaldo, uno de los gestores de recursos para estudiantes indígenas se refirió así al estudiantado rarámuri cuando le pregunté a cuáles estudiantes consideraba pertenecientes a esta etnia:

En el caso del pueblo rarámuri no queda clara su definición, el criterio de la lengua es fundamental, pero sabemos que la lengua se ha ido perdiendo así que no somos estrictos porque muchos se quedarían afuera cuando sabemos que ellos no han perdido la lengua por decisión propia sino por la presión que el Estado ha ejercido de discriminación en sentido peyorativo, así que muchos de ellos han optado por abandonar el idioma, otro criterio es que procedan de hogares indígenas es decir que uno de los padres sea hablante (de una lengua indígena) y se asuma como indígena, otro criterio es que provengan de comunidades indígenas⁶².

Reynaldo, como gestor, trabaja sobre una "identidad social", postulando de alguna forma que la identidad se deriva de la pertenencia a grupos (Hansen y Liu 1997, cit. en Ek, 2009: 406) y que puede definirse, elaborarse e incluso mediar en ella de forma “esencialista”, centrándose en la identidad como un producto; aunque Reynaldo reconoce entre líneas que es un proceso y éste ha sido afectado por la discriminación.

Brubaker (2002: 167) afirma al respecto que la etnicidad no es una cuestión de buscar un acuerdo sobre una definición. La casuística de definición es compleja. Es más bien una

⁶² Reynaldo, gestor de recursos y coordinador de una de los programas de atención a la población indígena universitaria.

cuestión de examinar críticamente nuestras herramientas conceptuales, pensar en categorías prácticas, expresiones culturales, cognitivas, esquemas, marcos discursivos, rutinas organizativas, las formas institucionales, proyectos y acontecimientos políticos.

En contraste a la propuesta de Brubaker, la mayoría de los programas de atención a estudiantes indígenas buscan continuamente un acuerdo sobre la definición de la población a la que atienden y consideran que la lengua es la principal determinante de su identidad étnica, pero no pueden exigir su dominio como un requisito para beneficiar a cierta población:

Es verdad, los indígenas si quieren estudiar una carrera, es más si quieren estudiar en la secundaria, tienen que aprender a leer y escribir en español, y eso ya es un condicionante, entonces ¿cómo ayudarlos? Sí insistimos en que aprendan a hablar español y cuando su lengua la van dejando... ahora hay que ayudarles otra vez y decir “oigan hay que recuperar su lengua originaria” y entonces nos dicen “Oiga si durante tantos años nos han dicho que no tenemos que hablar rarámuri, y ahora que llegamos a la universidad ustedes nos dicen ‘ahora tienen que aprender otra vez a hablar el rarámuri’”... pues yo creo que tenemos que ir conjugando esas dos cosas de como decir “es que su cultura sí es valiosa, su lengua es valiosa”... nosotros tenemos que ir ayudando para que recupere otra vez esa cultura, es importante, pero no es fácil, ha sido una aventura... hemos ido aprendiendo⁶³.

De nuevo presento las declaraciones de un gestor que trata de definir desde la sociedad dominante al alumnado indígena, porque es lo que sucede con más frecuencia, pues como hemos visto, algunas organizaciones como la ONU y la UNESCO (véase el apartado 1.3.4) conceden a las instituciones dominantes, por ejemplo el Estado, la definición de qué o quién es indígena, en función de la conservación de una lengua en peligro de extinción, reflejando estas políticas en las concepciones de actores etnopolíticos que contribuyen a la producción de lo que aparentemente describen o designan (Bourdieu, 1991, cit. en Brubaker, 2002: 166).

Esto último lo vi reflejado en la actitud de algunas mujeres rarámuri que, al convertirse en universitarias y beneficiarias de algunos programas de becas, comenzaron a revalorar su lengua, pero a utilizarla también como un marcador a través del cual podían interpelar a sus compañeras. Lo antes descrito sucedió cuando Selene dijo sentirse “humillada”⁶⁴ por

⁶³ Rigo, director de una de las fundaciones que le brinda atención económico al estudiantado rarámuri. Entrevista el 25 de marzo de 2013.

⁶⁴ Registro tomado de mi diario de campo el 23 de marzo de 2013, durante uno de los recesos del encuentro de estudiantes indígenas.

Verónica, otra estudiante rarámuri, que le reprochó no hablar la lengua rarámuri, cuando en realidad Selene sí es hablante, pero no se siente segura de hacerlo en público porque cree que no lo hace tan bien como sus abuelos. Aunque como hemos abordado antes (véase apartado 4.4.) ya desde temprana edad, entre la infancia rarámuri, su lengua materna constituye un marcador identitario que se refuerza en la relación con sus iguales, es una cuestión de fronteras étnicas (Barth, 1976).

Otras Fundaciones le dan gran peso a la pertenecía comunitaria, y le solicitan al alumnado rarámuri una carta del gobernador indígena de su comunidad para avalar su condición, tal como lo podemos constatar en las siguientes declaraciones:

Los jóvenes van con el gobernador indígena, él es una autoridad para las comunidades que son muy rarámuri, es hasta más que el presidente seccional o municipal, un gobernado indígena tiene sello, tienen todo. Cuando se les pide esa carta, el gobernador dice, “pues yo conozco a fulanito, hijo de fulanito, y es de la comunidad de tal”. Su gobernador está avalándolo, eso para nosotros significa mucho⁶⁵.

Vemos que las políticas que estas instituciones dictan al estudiantado rarámuri reflejan la construcción de *sujetos de atención o interés público* (Bertely, 2011), dado que tanto esta institución como otras tratan de “etiquetar” a un sujeto que pueda ser atendido y controlado, al mismo tiempo que convocado (Brubaker, 2002) desde fuera y que ello repercuta en una comunidad o colectivo. Es así que, mientras para la población mayoritaria la educación parece ser un proyecto personal, para el estudiantado indígena debe ser también comunitario y son interpelados constantemente respecto a ello.

Para algunas otras instituciones, la identidad del estudiantado indígena reside en el conocimiento de sus tradiciones, tal como declara uno de sus coordinadores: “Nos fijamos en la identidad. Muchas veces ya no son hablantes pero lo que buscamos es que mantengan las tradiciones, que conozcan las costumbres de sus pueblos”⁶⁶.

En función de lo anterior, existen ciertos filtros que el estudiantado indígena debe superar antes de ingresar a la UACH, pues ya desde el bachillerato, en la Sierra, la dirección de

⁶⁵ Joss, parte del personal que coordina el apoyo a los estudiantes indígenas dentro de una fundación becante. Entrevista el 13 de diciembre de 2012.

⁶⁶ Entrevista con Manuel, coordinador de uno de los programas de atención a estudiantes indígenas, entrevista el día 20 de octubre de 2015.

estos planteles le propone al comité del PUI al estudiantado indígena que es considerado apto⁶⁷, tal como narra Azucena, estudiante rarámuri universitaria:

En el último semestre del bachillerato mi maestra me entrevistó con preguntas en torno a la comunidad, de sus fiestas, tradiciones y el papel que tienen mi familia. Luego participé como aspirante para formar parte del grupo de estudiantes universitarios indígenas de la UACH. A partir de que formé parte del grupo nos empezaron a asignar o a establecer aspectos que tenemos que cumplir para ser parte del mismo⁶⁸.

Podemos percatarnos a través de las declaraciones anteriores de que existen ciertas exigencias que el estudiantado debe cumplir para ser categorizado como indígena, y ser portador de derechos, pero también regulado en su comportamiento, y así obtener beneficios y cargas que ayudan a cultivar y erradicar ciertos elementos...y así propiciar la formación de un grupo étnico, pues es a través de los grupos que las personas son llevadas de forma individual a aceptar la identidad, la agencia, los intereses y la voluntad impuestos, sin que necesariamente sean sentidos y experimentados, tal como advierte Brubaker (2002). Por ejemplo Simona, una de las estudiantes rarámuri que aceptó ser becada y etiquetada como rarámuri, no siente serlo, al pertenecer a una religión protestante, y por ello contravenir en la realización de algunos rituales rarámuri que tienen un precedente católico y cuya realización es fomentada por una de las fundaciones becantes.

En relación a esta *grupalidad* no sentida, Brubaker (ibíd.) afirma que la retroalimentación debidamente encuadrada y codificada puede configurar la experiencia posterior y aumentar los niveles de grupalidad, pues podemos entender las dinámicas de formación de grupos como un proyecto social, cultural y político, apuntando a transformar las categorías.

Aunque en el caso del estudiantado rarámuri la retroalimentación a veces no es muy efectiva, por ejemplo, durante un encuentro estudiantil organizado por una fundación becante, ésta les pidió a los y las estudiantes que escenificaran el papel de dicha fundación en relación a su contribución del desarrollo académico. Los integrantes de un equipo de trabajo satirizaron las políticas de la fundación, y su insistencia en que asistieran a los eventos con la vestimenta étnica para que los donantes de cheques de la fundación, se sintieran complacidos en relación a su ideal de la forma en la que se ve el alumnado

⁶⁷ Esta información fue corroborada por una de las instituciones becantes en una entrevista el día 20 de octubre de 2015

⁶⁸ Azucena. Tomado de un ejercicio realizado durante los Talleres de Estudios de Género, llevados a cabo en el periodo de noviembre de 2014 a enero de 2015.

indígena. Sin embargo y a pesar de esta crítica, la fundación no realizó ningún cambio en sus políticas.

Existen otras personas que atienden a la población rarámuri y que también desean esencializar su identidad a través de la apariencia física, y opinan que ésta debería ser inamovible, tal como vemos en las declaraciones Fiona, que es parte del personal de atención para los estudiantes rarámuri por parte de la UACH:

Me da mucha tristeza decirte acerca de dos universitarias rarámuri que son hermanas, sobre todo una de ellas... se hicieron Chabochi, una de ellas trae pintado el cabello de rubio, sí me da mucha tristeza, porque yo pienso, ya no son ni de aquí ni de allá, claro también viven en barrios de plano marginados con una cultura muy distinta del resto de la ciudad, entonces estas dos niñas... sobre todo la que se pintó el cabello sí me daba mucha tristeza, verla con sus uñas largas pintadas, con sus blusas largas, tirantitos... no me importa eso, no afecta, pero era como una manera de negar su origen⁶⁹.

Cabe traer a colación la forma en que al entrecruzarse la raza/etnia, clase y el género en la construcción identitaria de las personas, la mayoría dominante suele crear imágenes sobre ellas, usándolas para definir y explicar sus experiencias (Rolón-Dow, 2004). Estas imágenes toman un significado especial porque la autoridad define estos símbolos como un instrumento importante de poder: estas imágenes de control están diseñadas para hacer que el racismo, el sexismo y la pobreza parezcan naturales, normales y una parte inevitable de la vida cotidiana (Collins, 1991: 67, cit. en Rolón-Dow, 2004).

Además es importante destacar que ni Fiona, ni nadie que yo o las mujeres rarámuri universitarias conozcamos, suelen criticar a los hombres rarámuri por cambiar su apariencia. Pareciera que esas esencializaciones se dan solo para con mujeres a las que se les trata de controlar más. Por otra parte, el hecho de que las instituciones dominantes que brindan atención al estudiantado indígena decidan los rasgos que sus miembros deben poseer para ser concebidos como tales puede ser denominado “etiquetación selectiva” (Nayaran, 2000:89, cit. en Hernández, 2008: 93), creando lo que Castells (2001) denominó *identidad legitimadora*.

El contenido de esta identidad legitimadora no está aún definido ni determinado del todo, pues se amolda a las exigencias de los actores sociales dominantes como son los donadores

⁶⁹ Entrevista con Fiona, personal de la Universidad, entrevista el 21 de septiembre de 2012.

de cheques, personal directivo y docente de las facultades, gestores, etc. y pareciera que algunas veces el estudiantado indígena solo encarna personajes folclóricos que están en la universidad para cumplir con una política de inclusión, pero otras veces están ahí para adquirir las herramientas que les permitan salvar a sus comunidades de origen. Estas identificaciones corresponden más a las mujeres que son reconocidas por gestores y miembros del profesorado como participativas y responsables, pero son en realidad más abiertas a reproducir su cultura y complacer a quienes dictan las políticas para estudiantes rarámuri.

Respecto a esta concepción de las mujeres rarámuri como más participativas, Juan un estudiante rarámuri explica: “Es más fácil darle el reconocimiento a una mujer indígena que a un hombre. La mujer al traer falda cuenta con más aprobación”⁷⁰. Estas declaraciones hechas por Juan tienen un referente de fondo, es muy común que sean a ellas a las que se les pida que usen su traje étnico y son siempre ellas las que acceden a hacerlo, y eso las ayuda a legitimar su identidad, pues tal como aseveró Draper “el desarrollo del yo requiere una vestimenta, y en la escuela los jóvenes juegan con su forma de vestir para seguir así en el juego de tomar una posición” (Draper 1995: 86).

Por otro lado las mujeres portan, relativamente, con mayor facilidad que los hombres su traje tradicional, porque realza su feminidad, aunque ésta no sea una feminidad dominante como la de las mujeres mestizas, la falda es una “usanza” compartida por las mujeres de ambos grupos étnicos. Muy por el contrario, los hombres rarámuri piensan que el uso de su traje tradicional en un entorno mestizo les resta masculinidad como anota Pedro: “En las mujeres se ve bien usar el traje tradicional, pero ni modo que uno que es hombre ande enseñando pierna”⁷¹. Pedro se refiere con ello a que su traje étnico implica el uso de calzones o *wisiburka*, muy distinto al uso de pantalones entre la población masculina dominante.

Cabe recordar que como plantea Bourdieu toda nuestra ética, por no mencionar nuestra estética, reside en el sistema de adjetivos cardinales, rígido/flexible, abierto/cerrado, etc., de los que una buena parte indica también unas posiciones o unas disposiciones del cuerpo,

⁷⁰ Juan, durante el grupo focal con hombres rarámuri que se llevó a cabo en noviembre de 2013.

⁷¹ Platica informal con Pedro, estudiante rarámuri, el 28 de septiembre de 2012.

o de alguna de sus partes (Bourdieu, 2000: 23) y en la cultura mestiza mostrar el cuerpo es señal de “apertura”, que es más bien designada a las mujeres, para las que no es mal visto mostrar las piernas a través del vestido, mientras que para los hombres hacerlo denota cierta fragilidad.

Por otro lado, el uso de la vestimenta étnica causa segregación, folclorización y contribuye a la esencialización de la identidad, aunque uno de los gestores lo define como una situación compleja:

Es triste pero cierto, cuando nos invitan o nos solicitan que haya estudiantes indígenas nos piden que usen la vestimenta porque sale muy bien en las fotos o porque los identificas de inmediato. La gente rarámuri puede usar la ropa que quieran, no se trata de esencializar. Nada es tan sencillo, nadie está definido de forma tan simple, muchas señoritas que se ponen su vestido étnico lo hacen con orgullo y no por obligación, ellas lo lucen, ese atuendo que es de diario para ellas se convierte como en un traje de gala porque ya casi no tienen oportunidad de ponérselo y cuando se lo ponen se sienten orgullosas, se sienten empoderadas, se sienten fuertes y esa es pertenencia⁷².

Vemos de nuevo como las mujeres rarámuri universitarias aparecen como un producto en una identidad relacional, sujetas a marcadores étnicos como la indumentaria tradicional, que es impuesta en eventos especiales, aunque no en el aula.

Aún si se usa de forma voluntaria, existen otros espacios en los que el traje étnico no deja de construirse como un marcador, como observé en el aula, la biblioteca, en la cafetería y en cada rincón del campus. Esto está presente en la consciencia de algunos miembros del profesorado:

El vestido marca la identidad, porque si se trata de la foto y de decir ¡qué buenos somos todos y apoyamos a la gente indígena!, pues aceptamos el vestido y parece que todos somos socialmente responsables, pero en el día a día, en la biblioteca hay diferencias y se acentúa porque la vestimenta realza la identidad⁷³.

Es entonces a través del uso del vestido étnico que las mujeres rarámuri pueden ser etiquetadas más fácilmente, al tiempo que marcan con mayor claridad su posición y su identidad que los hombres y por ello algunas veces obtienen un mayor beneficio por parte de las instituciones becantes. Aunque tomar esta posición también implica arriesgar más durante el contacto interétnico y asumir con mayor fuerza su posición, tal como ha

⁷² Manuel, gestor que presta atención a los estudiantes indígenas, entrevista el 30 de octubre de 2015.

⁷³ Profesor Salvador, entrevista el 05 de diciembre de 2013.

observado un gestor: “Las mujeres rarámuri son más valientes, se ponen el traje étnico y asumen la presión de llevarlo, se exponen automáticamente y hacen frente a su condición étnica, cosa que los hombres no”⁷⁴.

Otra de las formas en la que las instituciones becantes tratan de legitimar las identidades de la población rarámuri es buscando fuera de la universidad “múltiples socializaciones” (Ek, 2009), realizando encuentros de estudiantes indígenas en la Sierra, durante los que se forman equipos de trabajo para llevar a cabo un baile tradicional o discutir algún tema relacionado a la identidad. Esto hace que los-as jóvenes discutan acerca de sus tradiciones, las investiguen a fondo e incluso las reestructuren, como el hecho de que las mujeres participen bailando en ritos que antes no les estaban permitidos.

Como han afirmado algunos estudios (Bertely, 2011; Simpson, 2014) lo ideal sería que estas formas de reapropiar los conocimientos tradicionales fuera auto dirigida, y auto desarrollada y no como una forma de control, como lo es exigir a los becarios asistir a estos encuentros.

Por otro lado he observado a lo largo de mi investigación que las instituciones fomentan y perciben la imagen de las mujeres rarámuri como las responsables de aprender y formar parte de su entorno cultural, es decir, recuperar sus tradiciones, pero también aprender una cultura específica y dictada por las instituciones, a través de talleres y foros, con la finalidad de transformar su cultura existente.

Además las mujeres rarámuri universitarias se sienten menos estigmatizadas u ofendidas si se les pide su participación para discutir temas acerca de su etnicidad. Ello me recuerda la hipótesis sostenida por el Grupo Elima (2001:56) acerca de que las chicas jóvenes escapan mejor que los chicos a una situación estigmatizada, *de casta*, en relación a la mayoría porque se hallan en pleno proceso de construcción de nuevas identidades de género con un umbral de tolerancia más alto cuando se encuentran en posiciones intermedias o subordinadas, mientras que ellos viven el proceso de cambio desde otra dirección, refiriéndose en primer lugar a su identidad étnica, a veces a través de su identidad de

⁷⁴ Reynaldo, gestor de apoyos para los estudiantes rarámuri, durante una conversación informal en octubre de 2015.

género, avocados con mayor frecuencia a comportamientos y valores oposicionales frente a la mayoría.

Cabe señalar, que el objetivo de algunos talleres y reuniones de becarios no es siempre dictar los preceptos a seguir como estudiantes indígenas, sino también propiciar un espacio de reflexión en el que estudiantes y gestores puedan descubrir una forma de idear mejores políticas que sirvan para encontrar un espacio más digno y justo en la universidad. Tratan además de ayudar al alumnado a enfrentar las vicisitudes de las relaciones interétnicas haciéndoles tomar conciencia de que pueden superar los inconvenientes, tal y como es perceptible en las siguientes declaraciones:

Claro que hay discriminación en la escuela, pero en nuestras reuniones yo hablo con los estudiantes indígenas y les digo ‘jóvenes, es verdad que los discriminan por ser indígenas pero estamos en un mundo que así es para todos, discriminan a las mujeres, incluso a los licenciados por no ser ingenieros, por la edad, etc., pero ustedes no se discriminen a ustedes mismos, no se aíslen’⁷⁵.

Por otro lado, ante los discursos identitarios dictados por estas instituciones becantes, algunas mujeres rarámuri no están de acuerdo con la construcción de una identidad impuesta y definida por las instituciones dominantes, tal como me fue posible percibir durante el encuentro de estudiantes indígenas organizado por una Fundación. En dicho encuentro algunas mujeres expresaron durante uno de los recesos⁷⁶ lo cansadas que estaban de les “enseñaran” a fortalecer su identidad indígena y de que les dijeran siempre quienes eran ellas o cómo tenían que ser.

Y es que quizá algunas mujeres tienen una mayor consciencia de que las instituciones becantes reproducen un discurso liberal en el que se promueve la autonomía, pero también se trata de ejercer un control dirigido hacia el autogobierno, creando identidades colectivas que excusen al Estado de su papel de benefactor social (Águila Tijerina, 1996, cit. en Bertely, 2011: 40) y por eso constantemente prescriben discursos acerca del valor de la comunidad étnica.

⁷⁵ Joss, parte del personal que coordina el apoyo a los estudiantes indígenas dentro de una fundación becante. Entrevista el 13 de diciembre de 2012.

⁷⁶ Diario de campo, 23 de marzo de 2013.

Por otro lado, la mayoría de las mujeres rarámuri han pensado en un proyecto de “retorno a la comunidad” parecido al del caso gitano estudiado por Abajo y Carrasco (2004), por ejemplo Selene declara: “Yo cuando termine la carrera de administración voy a poner una tienda de telas en mi comunidad, pero será barata, para que las mujeres puedan pagar por ellas, porque ahora quienes las venden son gente que no es de la Sierra y las venden muy caras, y hacen que las mujeres sean más pobres”⁷⁷ o Azucena:

Yo no voy a volver a la Sierra de forma definitiva, no estoy de acuerdo con la forma de pensar de mi padre y de la mayoría de los hombres; trataré sin embargo de ayudar a las comunidades con distintos proyectos, pero será yendo y viniendo. Quiero trabajar y formar parte de una fundación o una asociación, ya tengo seis años y he aprendido... también tuve un seminario de liderazgo⁷⁸.

Como explica Sandy, una estudiante rarámuri: “La mujer sale de la comunidad con la mentalidad de ayudar a la familia, mientras que los hombres salen con la mentalidad de ayudarse a sí mismos”⁷⁹, es decir, las mujeres rarámuri buscan transformarse a sí mismas a través de una formación profesional en aras de transformar y beneficiar a su familia y a su comunidad, y así transformar toda la estructura social.

La Universidad es pues un espacio donde el alumnado rarámuri debe repensar constantemente su etnicidad, pues depende de su construcción adecuada a los discursos institucionales conseguir un mayor apoyo y reconocimiento por parte de las instituciones becantes. Esta dinámica implica algunas crisis de identidad, pues en un lapso de cinco años aproximadamente, lo que dura una licenciatura, deben aprender la forma esperada de construir esta identidad obedeciendo a demasiados factores, tal y como observa Fiona a través de su experiencia como personal de atención de la Universidad que trabaja con jóvenes indígenas:

Al llegar a la universidad los estudiantes rarámuri sufren una crisis de identidad. A veces esta crisis dura un semestre, a veces dos, tres años para reencontrarse y ubicarse como personas y entender que sí son rarámuri pero también son mexicanos y que algunos de ellos son inclusive mestizos pero educados allá (en la sierra) por las circunstancias en que

⁷⁷ Comentarios de Selene en una plática informal que sostuvimos el 02 de octubre de 2012.

⁷⁸ Entrevista con Azucena, el día de 20 de noviembre de 2012.

⁷⁹ De mi diario de campo, 24 de marzo de 2013

nacieron o lo que sea, y muchos de los que viven aquí, quizá también son rarámuri pero sus padres emigraron hace tanto tiempo están metidos en el mestizaje de nosotros⁸⁰.

Azucena también hizo referencia a este proceso de ubicación como estudiante indígena:

Hay un bombardeo de información, no sabes de grupos étnicos, llegas aquí y no sabes que eres, te empiezan a decir de los grupos étnicos, de la baja (sierra), de la alta (sierra), te empiezan a dar un chorro de información y tú dices, a pues yo soy de la baja o de la alta, mi cultura es así... y después ya empiezas a reconocer tu cultura, no sabías que pertenecías a ella, conoces sus tradiciones y dices, me gustan estas tradiciones, hago esto, o no lo hago, pero estoy adentro de esta comunidad⁸¹

Este “bombardeo” de información se debe en parte a que cada institución, organización o fundación becante tiene diversos objetivos y ejes rectores a la hora de establecer sus propias políticas de atención a los estudiantes indígenas. La Universidad, por ejemplo, no pretende que los estudiantes rarámuri regresen necesariamente a sus comunidades de origen pues no todas las carreras compaginan con el desarrollo social en estas comunidades, tal y como afirma Manuel, uno de los gestores de recursos en la Universidad:

Lo que se busca en los estudiantes indígenas es un empoderamiento. Hay muchas carreras de la UACH que no se prestan para que vuelvan a su comunidad, muchas instituciones obligan a los chicos a volver a su comunidad, pero no podemos mandar a un ingeniero aeroespacial a su comunidad. Hay carreras que sí se prestan, por ejemplo un medico, una enfermera pueden volver a su comunidad, pero no hay clínicas ni centros de salud, no hay a dónde vincularlos. Lo que queremos es empoderarlos, darles capacidades y habilidades para que ellos puedan desarrollarse en el medio que ellos gusten y de alguna manera retribuyan a su comunidad, que en el corto plazo cuando consiguen trabajo manden dinero y apoyan a sus papás y a sus hermanos y los motivan para que empiecen a estudiar⁸².

Esta disimilitud de objetivos y políticas suelen causar cierta ambivalencia en los y las jóvenes indígenas que no saben por ejemplo si es deseable o no que regresen a su comunidad, y la forma en la que deberían proceder, y ello causa también cierta ambivalencia en sus comunidades de origen como explica un gestor:

Hemos tenido que hablar con las autoridades indígenas, porque la manera de proceder del estudiante ya no es la misma de los jóvenes en las comunidades. Cuando van nuestros estudiantes a prestar un servicio comunitario se portan más al estilo chabochi, pueden llegar a ver a la comunidad como que no sabe y ellos son los que saben, entonces los gobernadores indígenas empezaron a decir “es que nosotros no sabemos de qué manera llevarnos con los jóvenes estudiantes”. Es que ellos ya tienen otro tipo de conocimientos diferentes a los de la comunidad, ya no participaban en las fiestas, en las ceremonias, no hacían caso a los gobernadores, entonces hubo que hablar con ellos para pudieran volver

⁸⁰ Fiona, personal de apoyo para los jóvenes rarámuri, designada por la Universidad. Entrevista el 21 de septiembre del 2012.

⁸¹ Azucena, durante el grupo focal del 07 de noviembre de 2012.

⁸² Entrevista con Manuel, el 20 de octubre de 2015.

otra vez a su comunidad y darles otra vez oportunidad para que participen con ellos. Lo que pasa es que aún no sabemos qué es lo bueno, porque apenas están empezando los primeros egresados, pero hay un valor entre los indígenas y eso nos ayuda mucho, que es el respeto al otro, entonces respetan mucho lo que ellos hayan decidido, si el muchacho o la muchacha quiere seguir estudiando lo van a dejar aunque no sepan ni que está pasando... lo van a respetar⁸³

Es verdad que las decisiones se respetan por parte de la comunidad, permitiéndoles convertirse libremente en alumnado universitario, y eso aminora su enfrentamiento a la “encrucijada” relativa al replanteamiento de las identidades de género y de etnia (Abajo y Carrasco, 2004), pero no por ello deja de darse. Pude percatarme de ello cuando en un encuentro de alumnado indígena una Fundación les pidió que formaran equipos de trabajo y escenificaran su regreso a la comunidad. Rosa, una rarámuri que estudiaba teatro, se convirtió en directora y protagonista de una de las puestas en escena.

Rosa apareció en escena ataviada con globos colocados a modo de ropa ostentosa, caminaba orgullosa, pero enseguida vinieron a escena sus compañeros-as que interpretaban a la comunidad rarámuri de la Sierra, que enseguida comenzaron a reventar todos los globos que adornaban el cuerpo de Rosa. Cuando ella quedó vestida nuevamente de forma sencilla, sus compañeros-as la abrazaron y la llevaron felizmente de regreso a la comunidad, antes de que cerrara el telón⁸⁴.

Esta puesta en escena refleja mucho del proceso que ha sufrido Rosa para construirse como estudiante indígena universitaria, ella sabe que sus conocimientos como universitaria y su apariencia como ciudadana pueden resultar una amenaza para su comunidad de origen, la etiquetarán como *chabochi* si ostenta tal identidad, por ello trata de fortalecer además la identidad que cree que será aceptada por la comunidad como ha expresado antes:

Cuando regresas a la comunidad no te sienten parte de... bueno, a mí me pasó que me discriminaron mucho porque yo no... yo no hablo la lengua, es muy difícil que te acepten con tu cambio. También me discriminaban porque iba de la ciudad, me fui para allá, para la Sierra y entonces yo empecé a utilizar mi vestimenta étnica, a coserla a mano como hacen las mujeres allá y fue como me formé confianza en ellos⁸⁵.

⁸³ Rigo, director de una de las fundaciones que le brinda apoyo económico al estudiantado rarámuri. Entrevista el 25 de marzo de 2013.

⁸⁴ De mi diario de campo, 24 de marzo de 2013

⁸⁵ Rosa, durante el grupo focal del 07 de noviembre de 2012.

Vemos que si bien la población de estudiantes rarámuri no deben negociar inicialmente su ingreso a la Universidad, sí deben hacerlo con su retorno a la comunidad y para ello la intervención de las organizaciones becantes es una gran ayuda, pero también la agencia del propio estudiantado, como en el caso de Rosa, que toma consciencia de la importancia de la socialización en espacios múltiples, así que cuando va a la Sierra sabe que es deseable que muestre una actitud humilde como una forma de oposición a la soberbia y competitividad predomina en la escuela (Ek, 2009).

Es importante poner atención al orden simbólico de la experiencia y la subjetividad (Orobitg, 2001). En el caso de la puesta en escena de Rosa: el significado del exceso de globos cubriendo de forma ostentosa su cuerpo, que después de ser reventados la hacen aparecer como más humilde y aceptada, se cristaliza en la práctica de Rosa de coser su ropa a mano como hacen las mujeres de la Sierra.

Es así que la población rarámuri universitaria debe enfrentar algunos dilemas que Ogbu identifica en estudiantes de la minoría involuntarias: (1) cumplir con las exigencias escolares y obtener las recompensas por seguir ciertos comportamientos y actitudes de los “blancos”, y (2) concordar con las interpretaciones de la comunidad y la desaprobación o ambivalencia hacia las actitudes y comportamientos de la mayoría dominante (Ogbu y Simons, 1998: 178) pues la comunidad rarámuri también desconfía de la universidad como institución dominante, aunque por otro lado cree que la educación es importante, como lo hacen las propias universitarias, según plantea Verónica:

Desde que yo me acuerdo en mi etnia no influían mucho los mestizos, solo se hablaba en lengua (rarámuri) y las costumbres y tradiciones eran muy estables. Me duro a mí siete años para aprender otro idioma que es el mestizo. Desde ahí empezaron a influir los mestizos para que los de la etnia fueran a la escuela. No sé si de verdad tenían interés en que los niños indígenas se superaran o solo era porque construían escuelas y no había alumnos. Ese fue el principal factor para que los chabochi entraran a nuestro territorio. No es tan malo porque de alguna manera nos trae beneficios, pero por otra parte la cultura indígena se está perdiendo por lo que antes hacía uno por ser indígena, ahora lo hace uno para ganar becas, entre otras cosas. En mi pueblo así sucedió. Ahorita creo que ya todos los pueblos están muy mezclados con los chabochi. En mi caso es algo triste, por así decirlo, porque aunque no he olvidado nunca mis raíces, por motivos de la escuela, no las refuerzo mucho, y creo que así hay muchos estudiantes que tienen este problema.⁸⁶

⁸⁶ Verónica, opinión expresada durante los Talleres de Estudios de Género, llevados a cabo en el periodo de noviembre de 2014 a enero de 2015.

Otro ejemplo de la desaprobación de la comunidad rarámuri hacia las actitudes y comportamientos de la mayoría mestiza, que se sospecha podrían adquirirse en la universidad, es narrado por Alejandra, la única de mis interlocutoras que no vino a la ciudad para estudiar en la universidad, sino que ya la habitaba desde hacía varios años. Ella explica que cuando va de visita a la Sierra Tarahumara, los miembros de la comunidad la discriminan por no poseer los conocimientos que allí son útiles, como los relacionados a la agricultura o actividades domésticas; pero ella está convencida que cuando termine su carrera en ciencias agrotecnológicas regresará a su comunidad en la Sierra y les dará una “cucharada de su propia medicina”⁸⁷ es decir, les hará sentir que ellos no tienen los conocimientos con los que ella cuenta.

Lo que Alejandra expresa además es un deseo de romper con los roles de género de su comunidad que tiene fuertemente demarcada la división sexual del trabajo, ya que cuestionan en ella la “ausencia de conocimientos domésticos que son propios de una mujer rarámuri”⁸⁸. Ella quiere definir por sí misma que es lo que debe saber, creando así su propio conocimiento.

5.3. El significado de ser una mujer, indígena, rarámuri y universitaria

“Entre el patriarcado y el imperialismo, la constitución del sujeto y la formación del objeto, desaparece la figura de la mujer, no dentro de una nada prístina, sino dentro de un violento ir y venir que es la figuración desplazada de la mujer del tercer mundo atrapada entre la tradición y la modernización” (Spivak, 2003: 358)

Este apartado pretende responder a varias de mis preguntas iniciales de investigación empezando por definir ¿Qué significa para las mujeres rarámuri y para quiénes las rodean ser una mujer indígena?, ¿Cómo se articulan estos significados con sus experiencias universitarias?, ¿Qué papel tienen la educación y la experiencia universitaria en la construcción identitaria y la visión que tienen de sí mismas las mujeres rarámuri, en el presente y en sus proyecciones del futuro?

⁸⁷ Entrevista con Alejandra, 11 de septiembre de 2012.

⁸⁸ Alejandra, durante el grupo focal del 07 de noviembre de 2012.

De las respuestas a estas preguntas se desprenden las explicaciones de ¿Cómo se articulan en la universidad las relaciones de género-etnicidad en su intersección con la alteridad? Por ejemplo ¿Cómo se configuran las relaciones entre mujeres indígenas y mestizas en relación a la construcción de una alteridad femenina? ¿Cómo son las relaciones de las mujeres rarámuri con los hombres rarámuri y mestizos? ¿La Universidad logra romper las fronteras étnicas?

Lo que trato de mostrar es un encuentro más cercano con las mujeres rarámuri, comenzando a reconocer que la percepción incide en la experiencia y la subjetividad (Orobitg, 2001) y que éstas se reflejan en el aula como “zona de contacto” (Pratt, 1991, cit. en Phoenix, 2009: 106) pero también en la ciudad, aclarando que en ambos espacios existe una menor mediación de los programas de atención, y por ello es más fácil observar la agencia de estas mujeres.

Cabe aclarar que en cada mujer rarámuri, aún cuando pertenezca a la misma comunidad universitaria o étnica, la interseccionalidad de las identidades se lleva a cabo de forma distinta, contribuyendo a formar su subjetividad, que es una forma muy particular de reaccionar: incorporando o rechazando las interpelaciones identitarias; y es así que desarrollan formas distintas de agencia. Dado lo anterior también presento algunos datos acerca de sus orígenes y su organización para llegar y mantenerse en la ciudad y en la universidad.

La primera mujer rarámuri que identifiqué en el espacio universitario fue a Verónica. La vi en una oficina de control escolar, su presencia era más que evidente, vestía su traje étnico de flores, y sandalias artesanales; es delgada y morena; ella sobresalía entre las oficinistas mestizas y blancas de trajes oscuros. Conversaba con otro chico de la Sierra Tarahumara, mestizo, llamado Ángel.

Verónica le preguntaba a Ángel si en su lugar de origen había “gente mala”, refiriéndose a que por esos días el peligro derivado de las actividades del crimen organizado ligado al narcotráfico tenía a todos los chihuahuenses alertados acerca de transitar por el territorio serrano. Pero Ángel le respondió que en todos lados hay personas malas, y Verónica sonrió, luego se ofreció a pagar las copias fotostática de Ángel, por lo que él se sonrojó,

pues no es común que una chica se ofrezca a pagar los gastos escolares de un chico y menos cuando es becaria y se supone que cuenta con pocos recursos económicos, pero Verónica estaba tratando de socializar; tiempo después comprobé que por lo general ella trata de socializar ofreciendo ayuda, aunque sus recursos no sean muchos, ofrece lo que posee.

Volví a ver nuevamente a Verónica cuando inicié la observación participante en la Facultad de Ciencias Agrotecnológicas. Era el cambio de clase, y ella estaba ubicada en la primera butaca junto a la puerta en la parte izquierda del aula, conversaba en círculo con otras chicas rarámuri: Estrella, Simona, Alejandra y Samanta. Durante todo ese ciclo académico ellas conservaron ese lugar en el aula para tomar clases y conversar la mayor parte de tiempo. Fue fácil distinguirlas como alumnas indígenas, Estrella y Verónica llevaban puesto su traje étnico, al ser originarias de la Sierra Baja usan una sola falda en lugar de varias empalmadas y además es más corta (debajo de la rodilla) que las de la Sierra Alta. No es la clase de traje étnico al que yo estaba acostumbrada a ver por la ciudad, donde suelen aparecer las mujeres de la Sierra Alta (Montañas) autodefinidas como rarámuri, a diferencia de las de Sierra Baja (Barrancos), que se autodenominan algunas veces como rarómari, pero que para fines prácticos aceptan ser llamadas rarámuri.

Alejandra en cambio usa jeans y gafas, por lo que me fue más difícil identificarla como indígena, a no ser porque tiempo después, sin saber acerca de mis intenciones de estudio, se acercó para identificarse ella misma como rarámuri al preguntarme si sabía cómo podía llegar a una organización de defensa para menores, pues necesitaba defender a una pequeña niña rarámuri que había sido víctima de violencia y concluyó diciendo “Es que yo soy Tarahumara y mi gente sufre muchos abusos y yo no quiero que esa niña siga así, esto tiene que cambiar”⁸⁹.

No todas las mujeres rarámuri universitarias poseen el mismo capital cultural o social, algunas de ellas vienen por primera vez a estudiar a la ciudad, como en el caso de Selene y Estrella que son hermanas y son originarias de la Sierra Baja, su padre trabaja en la

⁸⁹ Conversación informal con Alejandra el 11 de septiembre de 2012

construcción y su madre es ama de casa. Ellas se instalaron inicialmente en la *casa del estudiante*⁹⁰.

Alberta y Plácida crecieron en la Sierra Tarahumara, en municipios con acceso a mayores servicios educativos y de salud que el resto; y al llegar a la ciudad, alquilaron juntas una casa. Después cuando Plácida se casó, Alberta se mudó a la casa de una particular que le proporciona, a cambio de una tarifa mensual módica, alimentación. Ambas, Plácida y Alberta no crecieron con sus padres varones.

Samanta en cambio, lleva pocos años viviendo en la ciudad con su madre y hermanas, pues dejaron la Sierra buscando una mejor vida y superar algunos embates de la violencia machista, por lo que al iniciar sus estudios Samanta trabajaba como obrera en una fábrica, pero después consiguió suficientes becas para salir adelante con sus estudios; mientras que su hermana Aura, también universitaria, trabaja en una librería; y juntas ayudan a su madre.

Existen casos, como el de Ana que llegó a la ciudad a los 15 años de edad, y el de Alejandra que llegó desde los seis, y se han dedicado, como sus madres, a prestar servicios de aseo doméstico en casas de particulares. Ambas provienen de padres separados, y no volvieron a tener contacto con su padre. Por otro lado, Verónica llegó a la ciudad para estudiar pero ya contaba con el apoyo de sus hermanas que están estudiando o son profesionistas, y aunque Verónica algunas veces trabajaba limpiando casas, también trabajó como cajera y obtuvo becas y distintos apoyos.

Azucena por ejemplo está sola en la ciudad pero su padre tiene un rancho en la sierra y trabaja en un aserradero, mientras su madre es ama de casa. Simona es la única que es muy “apegada” a su padre, vino a la ciudad con sus ahorros y con el apoyo de becas; ha cambiado de residencia varias veces como muchas de las mujeres rarámuri universitarias: comenzó por llegar a la casa de un profesor y de su esposa, pues cuidaba de sus hijos, pero

⁹⁰ Las casas del Estudiante Antonio Sosa Perdomo existen en Chihuahua desde el año 1962. Ofrecen albergue, alimentación y asesorías académicas a los estudiantes más pobres. Los moradores de las casas se han sumado a la lucha de la Federación Nacional de Estudiantes Revolucionarios Rafael Ramírez (FNERRR), para lograr mejores condiciones de vida para el estudiantado proveniente de los estratos más marginales de la sociedad.

después se mudó a la Casa del Estudiante y casi al final de la carrera se casó y se fue a la casa de la familia de su marido, también rarámuri.

Por su parte Frida trabaja como empleada en una tienda de abarrotes y no cuenta ni con el apoyo ni la aprobación de su madre para ser universitaria y no tiene relación alguna con su padre. Al iniciar este estudio, las mujeres rarámuri con las que llevé a cabo observación participante eran solteras y sin hijos-as, situación que había cambiado al final del estudio.

Aunque todas ellas tienen distintas historias de vida e idiosincrasias, comparten casi todas una experiencia de choque cultural en la ciudad, donde la mayoría mestiza categoriza a las mujeres rarámuri como dedicadas al trabajo doméstico, o las identifica en la vida pública por su presencia en las calles vendiendo dulces o yerbas. Tal situación es perceptible en la siguiente declaración: “Sabemos que las mujeres indígenas enfrentan una doble o triple discriminación, por ejemplo cuando ellas suben al autobús y muestran su identificación de estudiantes, los conductores no les creen muchas veces, les dicen ‘no es verdad, tú no eres estudiante, tú has de trabajar limpiando casas’, eso es algo que no les dicen a los hombres”⁹¹.

Estas declaraciones nos permiten entrever las experiencias de las mujeres al construirse como universitarias, incluso en un espacio urbano: el racismo que enfrentan. Se lo confiaron a un gestor con la esperanza de que él pudiese hacer algo por solucionar este tipo de problemas, pero no se lo comentan a cualquier persona, tratan de no hacer evidente que enfrentan situaciones de racismo, porque temen reproducirlo, pues hacen constantemente una lectura de los significados dominantes y toman consciencia de ellos (Saldoval, 2004), saben que la gran mayoría del alumnado mestizo e incluso determinado personal de la universidad perciben la identidad indígena como una condición de poco prestigio, tal como afirma Fiona, empleada de la universidad:

Que la gente rarámuri de la universidad se siente orgullosa de serlo no es verdad, no saben yo creo explicarlo o lo dicen automáticamente casi como una defensa, decir ‘Si soy yo’, más bien creo que les avergüenza, pero nosotros (los mestizos) tenemos la culpa, porque

⁹¹ Reynaldo, gestor de recursos, entrevista el 17 de diciembre de 2013.

hasta nuestros dichos son insultantes, como por ejemplo ‘No tuvo la culpa el indio si no el que lo hizo compadre’ o ‘Eres un Indiorante’”⁹².

También Fiona me contó la anécdota de una joven rarámuri que estudiaba en la Facultad de Derecho: “Una chica rarámuri iba con su atuendo étnico a clases, y se sentó en una de las bancas que hay ahí en la entrada y una de las chicas mestizas que estaban ahí sentadas le dijo ‘este lugar es nada más para alumnos’. Ella le respondió que era alumna, pero ya no sé si se fue o se quedó, no me contó. Es que no se imaginan a esas chicas más que vendiendo”⁹³

Esto es muy común en la Facultad de Derecho (paradójicamente): que las pocas alumnas indígenas matriculadas (una o dos en varios años) sean percibidas como “sin derecho” a estar ahí por parte del profesorado o estudiantado mestizo. Bourdieu identifica a estas profesiones (arquitectos, abogados, etc.) como miembros de grupos basados en la cooptación: la mayor parte de los *cuerpos* a los que protege explícita o tácitamente un *numerus clausus* (que poseen características de valor social, prestigio, por ejemplo) y que funcionan como exigencias tácitas, orientadas de forma más o menos abierta, como la edad, el sexo o el origen social o étnico, las elecciones de cooptación, a partir de la entrada en la profesión, y a todo lo largo de la carrera, de manera que los miembros del cuerpo desprovistos de estas características son excluidos o rechazados hacia posiciones marginales (2012 [1979]:116).

Encontramos el primer indicio: ser una mujer rarámuri significa para algunos actores de la vida urbana y cotidiana, también insertos en la universidad, ser una mujer que está “sujeta” a las relaciones de producción, marcadas por su clase, por su etnicidad, pero también por su sexo. Pueden llegar a ser percibidas como “atadas” a su propia identidad, tal como Foucault (1988) definió al sujeto; por ello no se les concibe fácilmente como estudiantes.

Y aunque conforme he ido avanzando he adquirido otras impresiones más en relación al significado de la identidad étnica de las mujeres indígenas universitarias, no puedo pasar

⁹² Fiona, personal de apoyo para los jóvenes rarámuri, designada por la Universidad. Entrevista el 21 de septiembre del 2012.

⁹³ Fiona, personal de apoyo para los jóvenes rarámuri, designada por la Universidad. Entrevista el 21 de septiembre del 2012.

por alto que estas mujeres encuentran en la universidad la reproducción de las jerarquías sociales y la imposición de un sistema de símbolos y significados de las clases dominantes (Bourdieu y Passeron, 1972)

Por otra parte, cuando he preguntado a las mujeres de mi estudio qué sienten o piensan acerca de ser rarámuri, en contraparte a lo que personas como Fiona pueden llegar a imaginar, ellas responden: “Es un orgullo porque nosotros sabemos dos tipos de culturas, dos lenguas, y así podemos aprender otras”⁹⁴ “Somos orgullo de nosotras mismas porque a pesar de traer encima tantas necesidades luchamos, salimos adelante y hemos llegado hasta la universidad”⁹⁵.

Esta última declaración deja en claro lo significativo que es para estas chicas y para sus familias ser indígenas y poder estudiar una carrera universitaria, significa librarse las relaciones de producción que las subordinan, tal y como plantea Ana: “Mi mamá trabaja como empleada doméstica, y me dice que tengo que estudiar para que no termine como ella siempre trabajando en una casa”⁹⁶. Por otro lado me llama la atención que Ana aprendió a construirse desde la otredad, como he podido entrever en sus afirmaciones: “Ser indígena significa pertenecer a otra raza, tienes otras formas de pensar, otras costumbres y tradiciones, otra vestimenta”⁹⁷.

Ana aprendió esa otredad dibujada en algunos espacios de la ciudad donde se mira a las mujeres rarámuri como personas extrañas, y a veces la gente mestiza les piden fotografiarse con ellas, volviéndolas mujeres “exóticas”, otras veces se les impide la entrada a espacios comerciales como restaurantes o cines, como si no tuvieran derechos civiles, y además las miran como extrañas si hablan su lengua.

Esto me hace pensar acerca de la concepción que la población mestiza se ha formado de estas mujeres como seres humanas, pues en la ciudad no se les percibe como portadoras del

⁹⁴ Verónica, declaraciones realizadas durante el grupo focal del 07 de noviembre de 2012

⁹⁵ Frida, parte de las reflexiones escritas durante los talleres de estudios de género que llevé a cabo entre noviembre de 2014 y enero de 2015.

⁹⁶ Ana, ex alumna rarámuri que desertó de la universidad. Entrevista que se llevó a cabo el 06 de diciembre de 2012.

⁹⁷ Ana, ex alumna rarámuri que desertó de la universidad. Entrevista que se llevó a cabo el 06 de diciembre de 2012.

derecho a este lugar, cuando la definición de *polis* se refiere al espacio donde el ser humano hace pleno uso de su lenguaje, que es la característica propiamente humana, por su capacidad de distinguir entre lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto. De este modo lo que se pone en evidencia desde los comienzos de la tradición occidental es la propia forma de relación de los humanos en espacios compartidos” (Martínez, 2010:112).

Pese a lo anterior, muchas veces algunos miembros de la población mestiza tratan de negarles a las mujeres rarámuri el derecho a compartir este espacio o las hacen sentir ajenas a él, tal y como narra Verónica: “En una ocasión mientras caminábamos vestidas con nuestros trajes tradicionales, dos muchachas que iban pasando comenzaron burlarse de nosotras y simulando de una forma muy burda que hablaban nuestra lengua, diciendo ‘chima wara que tu’ palabras que no significan nada en nuestra lengua, como si lo que dijéramos no significara nada”⁹⁸

Pedzisai Mashiri (2000) denomina estas prácticas como *street remarks* que pueden incluir distintas formas de confrontación directa o a través de una retórica velada que los hace indirectos. Para Mashiri (2000), los *street remarks* son actos en que los hombres se dirigen a las mujeres en la vía pública, sin tener necesariamente una relación aparente con ellas; éstos pueden ser positivos o negativos, un halago o un insulto, refiriéndose a su apariencia física o a sus prácticas sociales.

La experiencia de Verónica y de sus compañeras en la Ciudad de Chihuahua responde a la práctica de *street remarks*, en este caso negativos, pero a diferencia de lo planteado por Mashiri, vemos que en este caso son perpetrados por mujeres “blancas” o “mestizas” que se han construido como clase dominante reproduciendo así actos de racismo y violencia.

Las mujeres rarámuri enfrentan de esta manera los espacios de la ciudad y de la universidad, como aquellos dominados por los hombres y por las mujeres *chabochi*, pues a pesar de que estas últimas también viven relaciones de opresión por su género, como plantea Paredo, también son parte de las clases dominantes y “expresan la polaridad occidental-originario” donde ellas representan de alguna forma heredada lo “occidental” y las mujeres rarámuri “lo originario” (2004: 43).

⁹⁸ Verónica, durante el grupo focal el día 07 de noviembre de 2012.

Por otro lado, al comparar la experiencia de las mujeres universitarias de la ciudad de Chihuahua con las experiencias de mujeres universitarias indígenas que residen en otras ciudades más grandes, como Santiago de Chile (Maillard et al., 2008), o Bogotá (Gil, 2005) encuentro que la sociedad de la ciudad de Chihuahua es más excluyente al ser una ciudad más chica y menos diversa, pues como afirma Gil (2005: 94) ciudades como Bogotá ofrecen un espacio de encuentros permeado por la multiculturalidad, donde se generan relaciones entre diversos grupos humanos con diferentes pensamientos y formas de actuar.

O como señala Richard Alba, las sociedades de inmigración por lo general son bastante tolerantes al uso de las lenguas minoritarias en el espacio público (Alba, 2005), pero la ciudad de Chihuahua, no es una ciudad de inmigrantes como los Ángeles o París. La ciudad se construye, entonces, a través de quienes habitan en ella, en un proceso relacional que se origina en la relación de los actores consigo mismos y con los demás.

Esos encuentros pueden afectar los referentes de pertenencia (étnicos, regionales, etc.) y, por tanto, los códigos de conducta, las reglas de la vida social, los valores morales e incluso las lenguas, la educación y otras formas culturales que orientan la existencia de cada uno en el mundo” (Agier, 2000:8, cit. en Gil, 2005:114). Prueba de ello es que en estas grandes ciudades es común encontrar a estudiantes indígenas en carreras como arquitectura, medicina y derecho, no así en la ciudad de Chihuahua, donde estas carreras se reservan a miembros de grupos basados en cooptación, y la educación universitaria sigue siendo construida como un privilegio para pocos: la clase hegemónica.

De esta forma las relaciones de exclusión de la ciudad se reproducen al interior de la universidad: es común que el estudiantado mestizo no interactúe mucho con las estudiantes indígenas y menos aún al formar equipos de trabajo, tal como pude percatarme⁹⁹ en una clase de inglés en la Facultad de Ciencias Agrotecnológicas, cuando tratando de integrar a las chicas rarámuri de la clase, la profesora Shana formó equipos de trabajo de tal forma que Estrella (rarámuri), quedó en equipo con dos estudiantes blancas y rubias que no le dirigían de ninguna manera la palabra, por lo que Estrella se mostraba nerviosa sin saber

⁹⁹ Diario de campo, 30 de octubre de 2012.

qué hacer. Yo me había incorporado a ese equipo para estar cerca de Estrella, pero no escuché las instrucciones de la profesora acerca del trabajo que había que realizar, así que le dije a Estrella que le preguntáramos a su compañera (la rubia que era candidata a reina de belleza), pero Estrella me dijo que no, que mejor esperáramos a que Samanta (rarámuri) nos dijera que había dicho la profesora.

La mayoría de las veces las vivencias de soledad de las jóvenes rarámuri que participaron en mi investigación es similar a la de algunos jóvenes pertenecientes a minorías étnicas en contextos como el catalán/español, donde Ponferrada (2007: 489) da cuenta de que las mujeres pertenecientes a minorías étnicas son acompañadas únicamente por algunas jóvenes de la mayoría dominante, porque estas últimas tienen menor prestigio social en su contexto; son ellas las que brindan su amistad a chicas de origen minoritario para así no sentirse solas. Estas chicas actúan como verdaderas “acogedoras” (ibíd.: 492).

Solo pude vislumbrar uno de estos casos de chicas “acogedoras” en Irene, una mujer mestiza mucho mayor que sus compañeras también mestizas. Ella había estado muchos años alejada de la vida académica y se sentía desligada de este ambiente por eso estableció una relación de amistad con Alejandra, que se acercaba a ella con frecuencia para pedirle ayuda. Sin embargo, es difícil encontrar otro caso como el de Irene, así que las mujeres rarámuri suelen entablar relaciones de amistad solo entre ellas o vivir su experiencia universitaria en solitario.

Además las *chabochi* no comparten con las rarámuri las mesas en la biblioteca o la cafetería, pues temen perder su prestigio y sus privilegios si se relacionan con ellas. Esto refleja el establecimiento de algunas *barreras invisibles* (Carrasco et al., 2011) y que para que un privilegio exista tienen que existir derechos negados (Gargallo, 2014:19), así que para las mujeres *chabochi*, ser una mujer rarámuri significa ser una mujer con derechos negados. Esto responde a otra de mis preguntas iniciales de investigación acerca de cómo se configuran las relaciones entre mujeres indígenas y mestizas en relación a la construcción de una alteridad femenina.

Por otro lado y respondiendo a estas preguntas iniciales, he encontrado que los hombres no son solidarios con las mujeres rarámuri ante estas problemáticas: ni los *chabochi* ni los

rarámuri. Los hombres *chabochi* suelen ser indiferentes ante la presencia de las mujeres rarámuri, aunque pueden llegar a tener comportamientos amables, como alguna vez que observé a uno de ellos obsequiarle dulces a una de las mujeres rarámuri universitarias, pues le llamaba la atención la cortesía que ella tenía, como la tienen la mayoría de las mujeres rarámuri. Pero por lo general ni los varones mestizos ni las mujeres indígenas suelen rebasar las fronteras étnicas, prueba de ello es que la totalidad de las mujeres rarámuri universitarias que contrajo matrimonio o inició una vida en pareja durante la universidad lo hizo con jóvenes rarámuri.

En cuanto a los chicos rarámuri, la mayoría de las veces ellos no son solidarios con ellas en la universidad, en principio, por la creencia que existe al interior de la cultura de que hay que mantener cierta distancia de las mujeres para respetarlas y que además ellas son independientes, tal y como explica este promotor cultural:

Las mujeres rarámuri siempre han mantenido distancia de los hombres, por ejemplo si yo voy a la Sierra Tarahumara, y voy caminando en el monte y me encuentro a una prima no la puedo saludar, es que no hay que tocarla, porque se cuida su integridad, es verdad que se casan jóvenes y hay libertad sexual, pero no mientras son niños, no; es decir, hay un momento en el que se pueden liberar pero también hay otro en el que a la mujer se le cuida del contacto, aunque de forma contradictoria las mujeres son muy independientes, yo creo que por influencia judeocristiana se les cuida del contacto. Los hombres van a caballo y las mujeres a pie, o ellos tres pasos adelante, igual que aquí. Ellas saben cuidarse solas. Así que los hombres no apoyan mucho a las mujeres... no lo hacen tampoco en la Universidad: los hombres apoyan a los hombres y las mujeres a las mujeres¹⁰⁰.

Vemos una pista más: para los hombres que conocen de cerca la cultura rarámuri o que pertenecen a ella, ser una mujer rarámuri significa ser una mujer independiente, como una derivación del respeto que se le tiene, aunque ello también implica una relegación. Pareciera que la situación no ha cambiado mucho en 500 años después de la colonización, pero ello no significa que los rarámuri se encuentren atrapados en el pasado, sino que de alguna forma las estructuras coloniales heredadas preservan cierta independencia en las mujeres y su forma de agencia, pues como explica Butler, siguiendo a Foucault, la paradoja de la subjetivización reside en que las condiciones y procesos de subordinación convierten al sujeto en consciente de sí mismo y en agente social (Butler 1997).

¹⁰⁰ Javier, promotor cultural. Entrevista realizada el 25 de noviembre de 2013.

Es decir, desde la colonización española las mujeres fueron ignoradas, relegadas y sometidas, ellas no podían exigir ningún tipo de ayuda o protección, y a su vez ellas tomaron consciencia de ello y aprovecharon de cierta independencia y fortaleza para construirse como agentes, no sin pagar por ello altos costos. Esto me recuerda que Kapoor (2002: 655, cit. en Phoenix, 2009: 105) argumenta que la agencia y el sometimiento están íntimamente relacionados: el tipo y grado de la agencia está vinculada con el tipo y grado de poder. La resistencia es, según él, producida por el sometimiento. Es en este sentido que las nociones de agencia e identidad deben construirse a través de una posición psicosocial.

En función de lo anterior, las mujeres rarámuri de mi investigación han sido educadas para “hacer todo solas” son muy independientes, tal y como afirma Alberta:

Yo soy muy independiente, aprendí a cortar leña y hacer cosas de hombres para que no me dijeran nada. Un día mis hermanos me quisieron dar órdenes y yo no lo permití, ¡qué bueno que mi mamá me apoya!¹⁰¹

Dado que dicha independencia es una virtud y a la vez un defecto, reconocidos entre las mujeres rarámuri, cuando llegan a la universidad, en los primeros ciclos académicos, la mayoría de ellas no se atreven a especificar que no han entendido algo o que necesitan ayuda; sin embargo si sus profesores las buscan y les ofrecen apoyo ven en ellos un imagen paterna; pero de no entablarse esta relación, ellas prefieren enfrentar el fracaso escolar a pedir ayuda, y por ello gran parte de la comunidad universitaria las clasifica como una “cultura cerrada” aunque con el transcurrir de los ciclos académicos e incluso tras incursionar por segunda vez en una carrera universitaria, aprenden a expresar sus dudas y a pedir ayuda, tal como ha declarado Verónica: “yo cuando estaba estudiando la otra carrera no pedía ayuda, reprobé todas las materias, ahora que estudio ciencias agrotecnológicas y que tengo buenas amigas, me siento con la confianza para preguntar y no me quedo con dudas”¹⁰².

O como afirma Azucena:

A todas nos han educado en una forma en que tú hagas sola las cosas, yo eso tengo, que a veces no sé si es bueno o es malo, quiero hacer todo sola y no busco la ayuda o no se pedirla (todas sus compañeras asienten concordando con esta declaración) entonces no sé si es tu familia o como es tu papá que te inculca eso, que tú puedes hacer sola. A veces sí es

¹⁰¹ Charla informal con Alberta el 25 de octubre de 2012.

¹⁰² Declaraciones hechas por Verónica durante el grupo focal del 07 de noviembre de 2012.

necesario pedir ayuda, por ejemplo yo por no haber pedido ayuda en el momento que pude, estoy repitiendo ahora mi semestre... por querer hacerlo yo sola, por no pedirle ayuda a un técnico o a un doctor, me quedé ahí. Es algo que sí está marcado, nos lo inculcan. Es bueno saber hacer las cosas por ti misma, pero a veces también es bueno saber pedir ayuda¹⁰³.

Así es como las mujeres de mi investigación han logrado darle la vuelta a esta forma de ser independientes, aprenden a pedir ayuda y son percibidas incluso por gestores como “las chicas que brindan ayuda” en determinadas actividades al poseer mayor capacidad de “agencia” que los chicos, tal como señala uno de los gestores: “las chicas son más participativas les gusta más el estilo de comunicación directa, es más fácil trabajar con ellas. Las chicas generan grupos y colaboran, en cambio los hombres son como más dispersos”¹⁰⁴. Dado lo anterior, las mujeres también son percibidas como alumnas con mayor éxito académico tal y como afirma Estrella: “Las mujeres estudiamos más porque los hombres son muy vergonzosos, las mujeres son más movidas”¹⁰⁵, como también opina un promotor cultural:

Las mujeres tienen más éxito académico, porque nosotros los hombres somos más cobardes, para ir a pedir un libro nos da vergüenza. Las mujeres planean y calculan más. Cumplen más sus metas, buscan recursos. ¿A quién ves pidiendo en las calles? A las mujeres para sus hijos. Es que a veces ellas ven a los hombres como sus hijos¹⁰⁶.

De esta forma el promotor cultural alude a dos generaciones distintas de mujeres rarámuri: las de generaciones anteriores que llegaron a la ciudad buscando sustento para sus familias y las mujeres rarámuri que ahora han llegado a la ciudad para formarse como profesionista. Ambas comparten una tendencia con algunas mujeres de otras minorías étnicas, como es el caso de las chicas marroquíes en el estudio de Ponferrada que “muestran identidades más flexibles y favorables a traspasar las fronteras étnicas que sus homólogos varones” (Gibson, 1988; Waters, 1996, cit. en Ponferrada: 2012:3), buscando un beneficio para sí mismas pero también para sus comunidades (Abajo y Carrasco, 2004; Durin y García, 2011; Millard et al. 2008; Gil, 2005; Reynaga, 2009).

Los propios varones universitarios rarámuri vislumbran estas tendencias en sus compañeras, tal como lo declara Juan: “Las mujeres tienden a tener más confianza. Los profesores piensan que a las mujeres se les dificulta más vivir aquí, por lo que las atienden

¹⁰³ Azucena durante el grupo focal de noviembre del 2012.

¹⁰⁴ Manuel, coordinador de uno de los programas de atención a estudiantes indígenas. Entrevista el 20 de octubre de 2015.

¹⁰⁵ Charla informal con Estrella el 02 de octubre de 2012.

¹⁰⁶ Entrevista con Javier, gestor encargado de determinar que alumno es indígena, el 25 de noviembre de 2013.

mejor. Los hombres se exponen menos a riesgos, por eso los profesores tratan de apoyarlas¹⁰⁷.

Esta habilidad de socializar con más facilidad que los hombres o este mayor sentido de responsabilidad no procede, sin lugar a dudas, de la naturaleza biológica o social de las mujeres sino que son una construcción social, “apuntalada por las actividades sociales que determina y por las que es determinada” (Moore, 2009 [1991]: 29). Es decir, las mujeres rarámuri se comportan de esta forma porque han sido educadas para ello, y esta “identificación” se refuerza al interior y al exterior de la cultura, incluso en las relaciones interétnicas.

Por ello para muchas de las mujeres rarámuri universitarias ser universitarias significa “especializarse en algo” “tomar la vida con más responsabilidad”, “empezar a trabajar y planear un futuro” “ofrecer conocimiento para ayudar a los demás”. Esto último es lo más marcado; ellas se perciben a sí mismas como quienes pertenecen a una cultura de la “humildad” y “el sacrificio”¹⁰⁸, como quienes deben construirse para alguien más, para servir y ayudar.

Esto nos permite entrever una pista más que se dibujaba en apartados anteriores de esta tesis: para las mujeres rarámuri y para quienes las rodean, ser una mujer rarámuri significa ser una mujer flexible y protectora, poseer mayor capacidad de agencia, que se hereda de generación en generación, porque como expresa la mayoría de las mujeres de mi investigación, han llegado a la universidad tratando de compensar el esfuerzo que han hecho sus madres por “sacarlas adelante”, porque han visto en el modelo paterno un modelo fallido, donde los hombres no juegan un papel responsable y por lo tanto las mujeres contemplan en los estudios la posibilidad de salir adelante y ayudar a los suyos y eligen carreras como enfermería o aceptan carreras como ciencias agrotecnológicas con la idea de trabajar en sus comunidades de origen o iniciar nuevos proyectos en ellas.

¹⁰⁷ Juan, rarámuri universitario, durante su participación del grupo focal del 05 de noviembre de 2013.

¹⁰⁸ Expresado por varias mujeres (más que por los hombres) en una dinámica referente a la construcción identitaria, que se llevó a cabo en el *Encuentro Estudiantil Serrano Sinibí Napawika 2013*, del 23 al 26 de marzo.

Otras veces las mujeres rarámuri universitarias son contempladas como alumnas que aceptan para llenar espacios vacíos, que están dispuestas a aprender lo que otros no: el trabajo agrotecnológico, etc. Pero también en festivales y eventos especiales se les imponen imágenes entrecruzadas por la raza/etnia, clase y el género, que se usan para definir y explicar sus experiencias (Ek, 2009, Rolón-Dow, 2004) reproduciendo así las imágenes folclorizadas y exóticas.

En relación a lo anterior, durante el informe de actividades del 2012 del director de Ciencias Agrotecnológicas, algunas personas del profesorado y del personal administrativo de la Facultad les pidieron a las mujeres rarámuri que tradujeran el discurso del director a la lengua rarámuri, con la finalidad de hacer notar la presencia de estudiantes indígenas y que éstos reivindicaran el uso de su lengua y vestido, pues tanto la traductora, como sus compañeras, que fungieron como edecanes, debían portar su traje étnico. Verónica, una de las jóvenes, aceptó de forma entusiasta hacer la traducción. Incluso se enfadó con algunas de sus compañeras rarámuri que no deseaban presenciar dicho informe sino más bien tomar ese día como parte de un “puente” de días libres para ir a sus comunidades; pero al final todas ellas se quedaron a ser parte del evento.

Verónica hizo una excelente traducción y las demás chicas rarámuri participaron como edecanes para recibir a las autoridades y ofrecer además algunos productos de la Facultad tales como jugos frutales y nueces. Ellas llevaron su traje tradicional, a diferencia de otras edecanes mestizas universitarias que llevaron mascada, blusa blanca, falda negra y zapatos de tacón; mientras que los varones mestizos participaron como meseros, vistiendo pantalones oscuros y camisas blancas, sin que se distinguiera la presencia de los varones rarámuri, pues a éstos no se les solicitó usar en ningún momento su traje étnico, y no lo hicieron.

Por otro lado, el hecho de que las mujeres rarámuri fueran quienes ofrecieran los alimentos producidos por la facultad responde a que en Chihuahua suele ser usada la imagen de la población rarámuri como icono regional, pero a su vez la población mestiza no congenia con esta imagen; tal vez obedeciendo a ello, ninguna de las edecanes mestizas ni de los meseros mestizos (parte del alumnado) se acercó a las mujeres rarámuri; simplemente

caminaban y se movían agrupándose en bloque por la facultad¹⁰⁹. Fue impactante para mí ver días después las fotografías: aún en los espacios más recónditos de la facultad, se conservaba la alineación de la frontera étnica.

El asunto antes esbozado vino a colación en una plática que tuve con Salvador, uno de los tutores más preocupados por las políticas y la atención prestada a los-as estudiantes indígenas, particularmente hacia las mujeres. Le comenté que me parecían prácticas segregacionistas. Ante esta observación Salvador me preguntó qué haría yo ¿haría la distinción étnica provocando segregación, pero también reconocimiento o uniformaría a estas mujeres indígenas como mestizas intentando integrarlas? No supe que decir, porque ciertamente aquella tarde que vi a las mujeres rarámuri universitarias ataviadas con sus trajes étnicos las vi orgullosas y resplandecientes, aunque también las vi segregadas.

De hecho encontré reacciones muy distintas de las mujeres rarámuri ante su participación en el evento antes descrito. Verónica me contó que se sentía muy orgullosa de haber participado como traductora, pues estaba “representando a los rarámuri al darle voz a su lengua”¹¹⁰; a Estrella y Simona les resultaba indiferente; Alejandra pensaba que era una oportunidad de afianzar relaciones con el profesorado y las autoridades administrativas; mientras que Selene me comentó que se sentía muy incómoda porque la gente la miraba de forma diferente, sentía que la juzgaban por ser indígena¹¹¹.

Las diferencias entre las opiniones de estas mujeres rarámuri ante la participación tan marcada en el evento me hizo pensar en ello mucho tiempo, por ejemplo Verónica se sentía orgullosa de “haberle dado voz a la lengua rarámuri” frente de todo el alumnado mestizo; sin embargo yo nunca más escuché que se le diera espacio a la lengua rarámuri en el espacio universitario, fuera del folclor de ese evento. Las mujeres de mi investigación no hablan entre ellas el rarámuri en el aula, aunque sí en otros espacios como en el *facebook*, y en encuentros de estudiantes indígenas.

Tiempo después revisé algunas notas y encontré respuestas a este tema de la segregación en la escuela: Carrasco (et al., 2011:54) trabajaron con hijos e hijas de inmigrantes

¹⁰⁹ Diario de campo, 31 de octubre de 2012.

¹¹⁰ Conversación informal con Verónica el miércoles 31 de octubre de 2012.

¹¹¹ Charlas informales registradas en mi diario de campo el miércoles 31 de octubre de 2012.

marroquíes y mexicanos en escuelas del área metropolitana de Barcelona y la Costa Central de California, respectivamente. Analizaron las representaciones del profesorado sobre este alumnado y su refuerzo de las fronteras étnicas percibidas a partir de marcadores culturales asociados a la marroquinidad y la mexicanidad en la sociedad, que operan como profecías auto cumplidas, ocultan las barreras que crean las propias escuelas e impiden cambios reales hacia la inclusión y la interculturalidad en las culturas y prácticas escolares.

En su hipótesis (Carrasco et al., 2011) plantean que en la escuela no sólo se reproducen las fronteras interétnicas haciéndolas más visibles en la medida en que se constituyen como obstáculos directos frente a los objetivos educativos, sino que contribuyen a naturalizar las posiciones marginales de buena parte del alumnado de los grupos más estigmatizados en el acceso al aprendizaje y la participación, se centra en aquellos marcadores étnicos que les permiten ocultar a la vez las barreras que la escuela levanta frente a los mismos.

En el caso del alumnado mexicano Carrasco (et al., 2011) encontraron que existía un discurso que pretendía empoderar al alumnado, pero desgraciadamente a cambio de esencializar su mexicanidad, vistos como depositarios de una cultura mítica y milenaria de riqueza cultural, que contrastaba con las representaciones que la mayor parte que el profesorado tenía de este grupo étnico al atribuirles una escasa preparación para tener éxito en la escuela.

Encuentro muchas coincidencias con el estudio de Carrasco (et al., 2011) y esta tesis, porque en el caso de las mujeres rarámuri, el traje étnico y la lengua se han construido como marcadores étnicos que las segregan, las esencializan y las folclorizan en eventos especiales; y en aula son esos mismos marcadores los que provocan bajas expectativas en su profesorado, como veremos en el capítulo siguiente.

Capítulo 6. Silencio y expectativas

6.1. “Todas nosotras somos tímidas”

El silencio es una de las características que el profesorado suele mencionar con mayor frecuencia al expresarse del estudiantado rarámuri, pero existen diversas causas de este silencio o silenciamento. Durante los primeros ciclos académicos éste se debe a que el estudiantado rarámuri necesitan un tiempo de adaptación en el que se dedican a observar calladamente el comportamiento que deben seguir en el aula universitaria, pues es un espacio nuevo dominado el estudiantado mestizo, además no poseen un dominio del castellano ni de los conocimientos occidentalizados, así que temen recibir burlas por parte del estudiantado mayoritario; pero con el tiempo este silencio se vuelve un obstáculo por vencer o conservar, según se quieran demarcar o eliminar las fronteras étnicas.

En este apartado utilizo la idea de silencio propuesta por Novaro como “una variedad de formas de conducirse que implican no estar donde, como y cuando la escuela lo requiere” más allá del simple acto de no hablar (Novaro et al., 2008: 183). Mantener en mente esta propuesta ayuda a concebir las distintas aristas del silencio que he podido percibir a través de mi experiencia de investigación.

He escuchado a varios profesores y profesoras quejarse amargamente de la falta de disposición de alguna alumna rarámuri que evita participar en clase o responder preguntas específicas, suelen afirmar que el silencio es un problema cultural de “ese grupo étnico” y esto se vuelve una forma de discriminación negativa. Por ejemplo Julio, un profesor, dedicó toda una entrevista a explicarme todos los problemas de su alumna rarámuri, y todos ellos se relacionaban al silencio aunque con distintas aristas, la primera manejada como una falta de asimilación de la lengua castellana y algunos conocimientos occidentalizados:

Siento que Frida (alumna rarámuri) no se ha asimilado fácilmente, siempre está en silencio, tampoco comprende al leer, tiene miedo a comprometerse para estudiar en forma y a la vez que ella no está muy versada en el manejo del lenguaje castellano, entonces me parece que tiene mucha disposición pero desgraciadamente no tiene la cantidad de información para poder adquirir un compromiso para el nivel en que se encuentra. Su relación con sus compañeros es nula, nunca la veo que platique con nadie cuando está en mis clases, nunca

interacciona, ella es así, no le gusta combinar sus pláticas con otros, solo escucha, está aislada, nunca quiere unirse a la gente¹¹².

Un mes antes de que yo escuchara estas declaraciones del profesor de Frida, ella había tocado el mismo tema al referirse a su experiencia académica: “Me he sentido muy aparte, porque ellos (los estudiantes mestizos) ya vienen más preparados, hablan de un libro, de un autor y yo no tenía conocimiento de ello, me siento fuera de lugar. Le he echado muchas ganas para estar al nivel. Sí me han dicho comentarios discriminativos pero no les hago caso”¹¹³.

Un año más tarde, casualmente corroboré esta versión de Frida de su experiencia del silencio ante la falta de conocimientos “occidentalizados” que repercute en una situación de discriminación, pues un estudiante mestizo del grupo académico de Frida me comentó: “Los estudiantes rarámuri qué hacen aquí, no saben nada, nunca hablan”¹¹⁴.

Frida y sus demás compañeras rarámuri deben lidiar con los significados y valores que esta mayoría desea reproducir en el aula y respecto a ello se encuentran en una posición de desventaja y por ello guardan silencio, ya que como anotan Bourdieu y Passeron los hijos de la clase social alta (los mestizos como mayoría dominante en nuestro caso) tienen ventajas en el sistema escolar al estar inmersos en la cultura dominante; mientras que los hijos de clases dominadas sufren en la escuela una “aculturación” a una cultura distinta a la propia, lo cual les exige un esfuerzo de adaptación y asimilación, que se paga a un precio muy alto, ya que las diversas maneras de desempeñarse como estudiante radican en el origen social y en este caso en la relación con la cultura y la función simbólica (Bourdieu y Passeron, 2003).

En muy pocas ocasiones el profesorado y el estudiantado entiende que universidades como la UACH, dominadas por estudiantes mestizos, son espacios impactantes para el alumnado indígena y esto amerita un tiempo en silencio para su mejor adaptación, pues la falta de dominio del castellano es subrayado con mucha frecuencia por las estudiantes rarámuri,

¹¹² Entrevista con el profesor Julio, el día 06 de diciembre de 2012 en su oficina escolar.

¹¹³ Comentario expresado durante el grupo focal del 07 de noviembre de 2012.

¹¹⁴ Enrique, en una conversación casual durante el mes de noviembre de 2013, por coincidencia se refería a Frida que un año antes había expresado ser menospreciada y discriminada por su falta de conocimientos “occidentales” acerca de la literatura española.

por ejemplo Estrella afirma: “Yo tengo una dificultad, dicen que soy callada pero es que no entiendo muchas palabras del castellano, necesito tiempo para aprender”¹¹⁵.

En relación al tema de la adaptación, Foley (2004 [1996]: 9) afirma que al explorar la imagen del indígena silencioso, obtuvo una fuerte dosis de lógica al entender que en una situación extraña, cualquiera con un poco de sentido común se quedaría quieto para ver cómo se debería actuar. Tal es el caso de Frida y de otros-as estudiantes rarámuri que guardan silencio durante los primeros ciclos académicos, cuando la mayoría mestiza parece dominar tan perfectamente el espacio, tal como deja entre ver Cuca, una alumna rarámuri: “Es difícil venir de dónde venimos sin conocer a nadie y aprender a no quedarse callada”¹¹⁶

Otros estudios han mostrado que el aula es un espacio con importantes limitaciones en el acceso a la palabra para el alumnado perteneciente a minorías étnicas, no suele percibirse que su palabra sea demasiado escuchada y valorada, pues tienen “visiones” que pueden alejarse de aquellas tan claramente esperadas por los-las docentes. Estas minorías perciben que las relaciones de poder son desiguales para ellas en su trato con diversas instituciones, donde la escuela no es la excepción, por ello es válido preguntarse si se trata de una situación de silencio o de silenciamiento (Novaro et al., 2008: 186 y 187; Franzé, 2002; Carrasco y Gibson, 2003) tomando en cuenta que lo que apremia en el aula son los conocimientos de la mayoría.

Tal como rescatan Martín Casares (2008: 239) y Moore (2009 [1991]: 15), Edwin Ardener (1975) propuso una teoría de “grupos silenciados”, a tenor de la cual los grupos socialmente dominantes generan y controlan los modos de expresión imperantes. De esta forma, la voz de los grupos silenciados queda amortiguada ante las estructuras de dominio y, para expresarse, se ven obligados a recurrir a los modos de expresión y a las ideologías dominantes. Un grupo de este modo abocado al silencio o neutralizado puede considerarse un grupo “silenciado”. Según Ardener, el “silenciamiento” es fruto de las relaciones de poder que se establecen entre grupos sociales dominantes y subdominantes. Su teoría no implica que los grupos “silenciados” permanezcan realmente callados, más bien sucede

¹¹⁵ Estrella durante el grupo focal del 07 de noviembre de 2012.

¹¹⁶ Cuca, alumna de administración de empresas, entrevista el 18 de agosto de 2012.

que su modelo de la realidad, su visión del mundo, no puede materializarse ni expresarse en los mismos términos que el modelo dominante.

Por otro lado, muy al contrario del silencio observado en el aula, en otros espacios, como son los encuentros de estudiante indígenas, me he percatado de la fluidez del lenguaje de la mayoría de los-as estudiantes rarámuri, y su habilidad para manejar la ironía y el sarcasmo, con un agudo análisis de la situación social en la que se insertan sus relaciones interétnicas, solo que en palabras de las mujeres rarámuri universitarias a veces no se “animan” a romper el silencio para debatir con la mayoría mestiza una cuestión desde su punto de vista porque no encuentran las “palabras adecuadas”. Lo que me queda claro es que el silencio de las mujeres rarámuri universitarias no se debe a la falta de “entendimiento” sino al miedo al rechazo, tal como afirma el profesor Julio:

En mis clases me gusta ser bromista para que el conocimiento entre con alegría y en muchos de los casos yo veía que Frida se reía con mis bromas, eso me llenaba de alegría porque sabía que estaba entendiéndome, para mí eso es romper un mito acerca del silencio de los rarámuri, no se debe a la falta de entendimiento. Creo en general en los alumnos indígenas impera el miedo hacia el rechazo y por ello guardan silencio en las aulas¹¹⁷.

Vemos entonces que si bien es cierto que el silencio de las alumnas rarámuri de mi investigación se debe en menor medida a la falta de dominio del castellano, también se encuentra implícito el temor al rechazo y la vergüenza como su mayor problema en la Universidad, al menos durante los primeros ciclos académicos, y esto marca fuertemente la construcción de su identidad de género, étnica y como personas, tal como podemos percibir en las siguientes declaraciones:

Verónica: “Yo estoy yendo al psicólogo. Y él me ayuda con lo de la timidez, mi mayor dificultad ha sido expresarme con palabras, exponer...”¹¹⁸

Alejandra: “Todas nosotras somos tímidas, vergonzosas, inseguras”¹¹⁹.

Simona: “Me gusta juntarme con todas, siempre y cuando me saquen platica porque yo sí soy muy callada”¹²⁰.

¹¹⁷ Entrevista con el profesor Julio, el día 06 de diciembre de 2012 en su oficina de la Universidad.

¹¹⁸ Verónica durante el grupo focal del 07 de noviembre de 2012

¹¹⁹ Alejandra durante el grupo focal del 07 de noviembre de 2012

De acuerdo a Martínez solemos sentir miedo a exponer la vulnerabilidad que nos constituye como seres humanos; por lo tanto, el miedo es una emoción o sentimiento que la gente experimenta ante la posibilidad de perjudicar su bienestar colectivo y personal (Martínez, 2010: 109- 104). En el caso de las mujeres rarámuri este temor se encarna al expresarse en el espacio académico, y es señalado por varias de ellas, por ejemplo Verónica afirma: “Yo sé de lo que está hablando el profesor, pero cuando el profe de biología me pregunta, yo, ya no sé qué decir. Me da miedo”¹²¹.

El temor Verónica es inherente la posibilidad de recibir burlas en caso de fallar a la hora de expresarse en la forma esperada, mismo que se intensifica al considerar la diferencia étnica, como plantean otras mujeres rarámuri: “aquí son muy burlones”¹²², “en la sierra también pueden serlo, pero no se siente igual”¹²³, “o no se siente tanto como aquí”¹²⁴ “en la Sierra sabemos que ellos son igual que nosotros y aquí no sabemos cómo viven ellos (los mestizos)”¹²⁵

Al respecto del silencio, Philips argumenta que la juventud indígena no siente la necesidad de competir por atención, y no le interesa tampoco hablar cuando no es su turno (1983, cit. en Foley, 2004), puede ser algo arraigado en su cultura o impuesto por la colonización, o ambas cosas; pero como ya hemos visto autores como Bennett y Zingg afirman por ejemplo que entre la comunidad rarámuri las mujeres que hablan mucho “no gustan”, incluso dentro de las relaciones matrimoniales, que uno de los conyugues “hable demasiado puede ser causa de divorcio (2012 [1935]: 335 y 336) pues esto no es bien visto (García, 2010). Por otro lado, habría que considerar que es bien sabido que la etnia rarámuri disfruta de la tranquilidad y la contemplación que solo pueden darse en el silencio de la inmensidad de la Sierra Tarahumara, lo cual choca con el ambiente citadino como describen Selene y Ana: “Ha sido para mí muy difícil adaptarme a la ciudad, no soportaba el ruido”¹²⁶, “Me estresa la ciudad, hay demasiado ruido”¹²⁷

¹²⁰ Plática informal con Simona vía facebook, el día 02 de noviembre de 2012.

¹²¹ Declaraciones hechas por Verónica durante el grupo focal del 07 de noviembre de 2012.

¹²² Estrella, durante el grupo focal de noviembre de 2012.

¹²³ *Ibíd.*

¹²⁴ Declaraciones hechas por Estrella durante el grupo focal del 07 de noviembre de 2012.

¹²⁵ Declaraciones hechas por Verónica durante el grupo focal del 07 de noviembre de 2012.

¹²⁶ Selene durante el grupo focal del 07 de noviembre de 2012.

¹²⁷ Platica informa con Ana el 18 de agosto de 2012.

No se trata de esencializar la quietud o el silencio en estudiantes indígenas, sino de entender que en muchos casos sus padres les educan para ser “vergonzosos”, para que “tengan respeto” y “evitar atrevimientos” (Novaro et. al., 2008:181) y creo que este atrevimiento podría ser romper el silencio, pues sus propias condiciones y situaciones de vida lo han propiciado, tal y cómo afirma un gestor: “Es común que ellos (los estudiantes rarámuri) no gusten de hablar mucho, pues cuando viven en la Sierra, a veces para llegar a la escuela caminan solos hasta cuatro horas y les gusta esta paz, ellos no hablan de sus amigos, me los he topado en el centro de la ciudad y siempre los veo solos”; además agregó: “el hecho de que sean reservados da a entender que son groseros y que son indiferentes, pero no es así. La poca convivencia que tienen con sus compañeros los hace ver como si ellos fueran rebeldes”¹²⁸.

En la cotidianidad, la población rarámuri suele ser muy reservada para hablar de terceros, por ejemplo, no suelen proporcionar a nadie información que no corresponda a su propia persona o que no implique la actuación propia en un asunto, si se les pregunta por alguien más es común escuchar “no sé” y en casos extremos “pregúntele usted”. Por ejemplo una vez Reynaldo, gestor de recursos, le preguntó¹²⁹ a Verónica si su hermana era hablante del rarámuri y Verónica se limitó a decir “Pregúntele a ella”, éste es un principio de respeto a privacidad de las demás personas.

También el profesor Julio hace hincapié en la reserva y el silencio como postura cultural de su estudiante rarámuri:

“Mi alumna rarámuri no habla mucho, no trata de manipular al profesor”, “La cosmovisión de la gente rarámuri siempre será un misterio y su conducta está enfocada mas en sus adentros que en sus afueras. Son reservados, no se meten en tus rollos, respetan tus ondas, pueden escuchar, observar, reír pero no se sabe lo que realmente aprendieron”¹³⁰.

Dada esta apreciación del misterio del “silencio rarámuri” cabe resaltar que el silencio de las mujeres rarámuri universitarias es poderoso en ciertos contextos, y puede llegar a comunicar mucho, por ejemplo durante el grupo focal que llevé a cabo con mujeres

¹²⁸ Manuel, gestor de recursos en la Universidad. Entrevista el día 20 de octubre de 2015.

¹²⁹ Charla informal con Reynaldo el 14 de octubre de 2014

¹³⁰ Entrevista con el profesor Julio el 06 de diciembre de 2012.

rarámuri, todo marchaba bien, entre algunas risas y comentarios, pero cuando Alberta, una estudiante rarámuri poco aceptada entre sus compañeras, entró a la sala, todas guardaron silencio y dirigieron sus miradas unas a otras expresando que Alberta no era bienvenida; yo seguía hablando pero las miradas y el silencio de sus compañeras seguía incomodando a Alberta, al grado que tuvo que abandonar la sala.

La situación antes descrita muestra que algunas de las mujeres rarámuri no lograron disimular sus silencios y éstos comunican lo que ellas desean o no desean, y aunque no sea intencional, su silencio no es vacío.

El silencio implica también una dimensión “político-cultural” entre los grupos indígenas, por ello Keith Basso al estudiar a los indios apaches descubrió que éstos utilizan el silencio para marcar una diferencia en el estilo discursivo y así construir una imagen cultural de la gente blanca como personas de excesiva efusividad, charlatanas, curiosas, arrogantes, mandonas y mal educadas, que realizan muchas preguntas y nunca escuchan (1979, cit. en Foley, 2004 [1996]) como muchas de las mujeres rarámuri universitarias perciben a Alberta, descalificándola por lo tanto como rarámuri.

Las mujeres rarámuri universitarias me han explicado su aversión hacia Alberta, aunque lo han hecho sin pronunciar su nombre, se refieren a ella como “una persona que usted también conoce” y afirman que ella no es una digna representante de su etnia, piensan que está amestizada, que no necesita la beca y que su comportamiento es vergonzoso.

Sin embargo, Azucena que ha experimentado una mayor apertura al tener una mayor experiencia académica (casi al término de su carrera) explicaba: “Alberta... a veces su carácter es un poquito más rebelde y muchas lo ven mal, pero es que su familia es de una comunidad más grande y no creció en un entorno tan cerrado, no creció entre pura gente indígena, sino también entre mestizos”¹³¹.

Me percaté entonces de que el silencio que otras mujeres rarámuri guardan frente a Alberta marca una frontera étnica, la misma que muchas veces es conservada frente a los mestizos si consideran que éstos no respetan su cultura, pero Alberta no cree en esta frontera y

¹³¹ Entrevista con Azucena el día 20 de noviembre de 2012.

nunca la demarca; se integró a sus compañeros mestizos sin asumirse jamás frente a ellos como rarámuri. Además delante de sus compañeros rarámuri demuestra su capacidad para romper el silencio y aprender costumbres nuevas para mostrarlas a la comunidad rarámuri como una forma de fortalecimiento étnico tratando de contrarrestar esa imagen de grupo “cerrado”. Así que por ejemplo, en las posadas navideñas para estudiantes indígenas, organizadas por las instituciones becantes y la Universidad, Alberta suele ser muy participativa y ser ella la que organiza y dirige actividades, tales como cantar villancicos.

Esta actitud propositiva de Alberta no molesta a otras mujeres rarámuri, porque no contraviene su noción de una buena mujer rarámuri, como lo ha hecho cuando Alberta se gasta el dinero de la beca en alcohol, por ejemplo; pero sí molestó a Pablo, un joven rarámuri, que en la posada navideña se quedó en silencio en la entrada del recinto mirando horrorizado la falta de respeto a las tradiciones rarámuri al cantar villancicos occidentalizados, de tal forma que no respondió ni a los saludos ni a las preguntas de nadie.

Algunos hombres rarámuri creen que la manera de interactuar efusiva y colaborativa es más propia de las mujeres que se relacionan más fácilmente que ellos, pues por ejemplo Alberta siempre está opinando en voz alta en los eventos para estudiantes indígenas, proponiendo las cosas de la cultura deberían cambiar, preocupada por aquello a lo que Martínez ha llamado “la historización de lo excluido” que muestra que las personas que padecen la marginación “siempre están de más, de sobra” en un sistema donde quien no aporta nada simplemente no existe (Martínez, 2010: 121) tal vez por ello Alberta trata de proponer cambios, muy preocupada por la imagen cerrada y silenciosa del grupo étnico.

Por otro lado, Alberta no es la única que piensa esto, si no muchas otras mujeres egresadas o a punto de egresar que han pasado más tiempo en la ciudad y han tenido tiempo de reflexionar sobre las relaciones interétnicas y realmente se preocupan por encontrar los espacios y tiempos para discutir estas diferencias y aclarar los “malos entendidos”, pero cabe recordar que desde el periodo de la colonia han sido las mujeres las que se han preocupado por resguardar los conocimientos étnicos y difundirlos, pues son realmente ellas sus guardianas, y dado que poseen estos conocimientos tienen la posibilidad de romper el silencio y las fronteras étnicas en nombre de ellos, aunque no es fácil llevar a cabo esta tarea, pues como ha sido discutido por varias autoras (Matos, 2013; Gil, 2005;

Martínez Mauri, 2013) es usual que en los grupos indígenas sean las mujeres las que conservan el conocimiento acerca de las tradiciones, pero los hombres quienes negocian la difusión de dichos conocimientos al exterior del grupo y los que no consienten fácilmente compartir su experiencia, debido a una estrategia de ocultamiento de su identidad étnica, por miedo a ser estigmatizados (Durín y García, 2010).

Por otro lado, aunque las mujeres rarámuri son más flexibles y propensas a romper el silencio y las fronteras interétnicas, otras como Selene han aprendido sobre cuándo y cómo hacerlo, pues si bien es cierto que en los equipos de trabajo con estudiantes mestizos-as Selene opta por dirigir las actividades, e intercambiar opiniones, otras veces opta por el silencio y lo convierte en una fortaleza, pues fuera de las actividades de trabajo en equipo no habla con el alumnado mestizo, incluso pensó en una fiesta de graduación en su casa, y no en asistir al baile oficial. Para ella el silencio fue una retirada política hacia un espacio e identidad cultural separada del mundo de los blancos, tal como afirma Foley que suele suceder con algunos estudiantes indígenas (2004: 14). Es así como el silencio puede ser repensado como una estrategia de resistencia a las identidades subalternas del estudiantado de las minorías étnicas (Rifà, 2009) y tiene “sonidos”, habla de estilos y preferencias pero, además, “pueden ser entendidos como formas de hablar que se construyen en estas situaciones de asimetría compleja” (Novaro et al., 2008:189).

6.2. ¿“Ella se deja influenciar”?

Al iniciar esta investigación, una de mis preguntas fue ¿Qué actores sociales en la universidad y fuera de ella son claves en los procesos de construcción de la identidad de las mujeres rarámuri? He encontrado que el profesorado constituye la mayor parte de estos actores clave, al interior de la universidad; aunque en algunos casos, también las coordinaciones de los programas de ayuda, al interior y al exterior de la universidad, inciden en estas construcciones. Dado lo anterior es pertinente traer a colación el fenómeno conocido como “efecto Pigmalión”, según el cual las expectativas de una persona pueden incidir y reflejarse en el comportamiento de otra.

Cabe recordar que algunos estudios (Carrasco et al., 2011; Rosenthal y Jacobson, 1968; Cotton, 1989; Treviño, 2003; Ballestín, 2010; Tauber, 2005; Lumsden, 2005) han revelado que el profesorado espera menos del alumnado perteneciente a minorías étnicas y a estratos socioeconómicos bajos, contemplando además factores como el género, la apariencia, la lengua y la ubicación geográfica, que no tienen nada que ver realmente con el potencial de aprendizaje, pero cuyas expectativas pueden llegar afectar al estudiantado, aunque no siempre lo hacen, como veremos a lo largo de este apartado.

Además las expectativas del profesorado pueden verse afectadas por muchos más factores contextuales del alumnado tales como la falta de acceso a escuelas de otros niveles educativos y la necesidad que tienen algunos estudiantes de desempeñar actividades laborales para colaborar en la subsistencia de sus hogares (Carrasco et al., 2011; Treviño, 2003:84) tal como es posible percibir en las declaraciones del profesor Julio:

Creo que mi alumna indígena está emocionada de estar en un ámbito como es el profesional, esto la hace ser una persona sobresaliente de su etnia y tiene la esperanza de que va a superar las barreras de su etnia, aunque no está poniendo de su parte y lo triste es que ella se deja influenciar por la mala fortuna que está viviendo. No tiene un lugar fijo, en el trabajo la explotan, vive muy lejos, entonces le cuesta trabajo asistir a la escuela. Todo esto la desmoraliza y no viene con la actitud adecuada para aprender¹³².

Vemos entonces que a partir del conocimiento de las condiciones laborales y geográficas el profesor asume que esta alumna está “desmoralizada” y no tiene por ello la actitud para aprender. De entrada es posible que estos factores influyan en el desempeño de esta alumna indígena, pero es un error mantener estas expectativas durante todo el ciclo académico sin darle una oportunidad “real” a esta alumna.

Por otro lado, lo que el profesorado espera u opina de sus estudiantes pertenecientes a minorías étnicas no deviene simplemente de los prejuicios y estereotipos que “flotan” en la sociedad dominante sino que se construye a partir de sus experiencias propias, lo que Steeler ha cuestionado al afirmar: “A critical race pedagogy cannot be guided by a white perspective which is not to say that it cannot include white experiences as point of departure. Although, experiences don’t speak for themselves, interpretations always begin with their lived dimensions” (Steeler, 1995, cit. en Ladson-Billings y Gillborn, 2004: 132),

¹³² Entrevista con el profesor Julio, el día 06 de diciembre de 2012 en su oficina escolar.

sin embargo esto se vive en el día a día en el aula para el alumnado indígena, el profesorado parte de sus experiencias y de sus interpretaciones para interactuar con el alumnado.

Es indispensable poner atención en estas experiencias del profesorado, pues si desgajamos la diversidad y la complejidad de las situaciones del contacto interétnico en el aula, veremos su repercusión en el alumnado indígena y en su construcción identitaria. Analizaré estas aseveraciones a partir de tres ejemplos muy sencillos.

El primero ejemplo se refiere a todas las mujeres rarámuri universitarias que llegaron a la universidad porque sus profesoras esperaron que ellas tuvieran la capacidad de hacerlo conociendo a fondo sus verdaderas posibilidades. Estas profesoras del bachillerato (mujeres y mestizas todas ellas) conocían las distintas becas y recursos a los que podían acceder sus alumnas indígenas y tenían experiencia en el manejo de estos recursos y en el tipo de alumnas que pueden aprovecharlos; así que pusieron en ellas expectativas altas, influyendo de forma positiva para que sus alumnas consiguieran convertirse en universitarias. Dichas experiencias marcan un contraste con las reportadas por Treviño (2003: 110) en donde el profesorado indígena tiene menores expectativas para el alumnado indígena, posiblemente porque al trabajar en escuelas rurales tienen conocimientos acerca de las limitaciones materiales que enfrentan el alumnado y sus familias en las zonas rurales.

Es así como la experiencia y el acceso a los recursos que puede tener el profesorado determina sus expectativas hacia el estudiantado indígena e influye en su logro académico. Habría que tener en cuenta, por supuesto, que existen miembros del profesorado más privilegiados que otros en cuanto a experiencias y accesos a ciertos recursos, y habría que considerar el uso que este profesorado hace de sus privilegios, como veremos enseguida.

El segundo ejemplo de esta relación entre experiencias-expectativas del profesorado y su influencia en el alumnado, lo encontramos en el profesor Salvador, un joven mexicano y mestizo que estudió la maestría en Estados Unidos de América y entiende los estragos que puede causar la discriminación, además su familia ha trabajado por muchos años en una Fundación que promueve el trabajo artesanal de la etnia rarámuri a nivel internacional. Así

es que Salvador creció conociendo a este grupo étnico, por lo tanto trata a sus estudiantes con respeto y se preocupa por sus proyectos personales; él es tutor de dos de las mujeres rarámuri universitarias, y conversa con ellas largas horas acerca de estos proyectos y sus posibilidades, así como de sus problemas personales, dándoles “ánimos” y ellas le responden depositando en él gran confianza.

Al aparecer como plantea James Raffini (1993, cit. en Lumsden, 2005: 23) cuando el profesorado cree en el estudiantado, éste cree en sí mismo. Además también he podido comprobar que las minorías solo confían en el profesorado cuando muestran un interés sincero, fortaleciendo la autoestima de los-as estudiantes. Por lo tanto, el profesorado tiene que mostrar claramente a las y los estudiantes que su cultura es digna de respeto y declarar los estándares que esperan que cumplan (Ogbu y Simons, 1998: 179 y 182).

Comprobé estas aseveraciones al enterarme que Estrella, una alumna rarámuri, acudió a Salvador, su profesor y tutor antes mencionado, para comentarle que se sentía excluida por sus compañeras en un equipo de trabajo, pues éstas quedaron de avisarle cuando se reunieran a trabajar, pero lo hicieron sin ella, y aunque incluyeron su nombre en los créditos. Estrella pensó en hablar con cada uno de los-las profesores para solicitarles que le asignaran trabajos individuales, pero Salvador le aconsejó que no lo hiciera, pues se estaba autoexcluyendo, más bien le pidió que fuera ella quien repartiera el trabajo y “tomara la batuta” de ese día en adelante.

Ciertamente para Estrella resultaba más sencillo aislarse en medio de este rechazo y no lidiar “la batalla ante la exclusión” (Martínez, 2010); sin embargo tomó el consejo de Salvador y además lo llevó a otros planos pues, en otra ocasión, cuando un profesor tuvo un enfrentamiento con el grupo académico al que pertenecía Estrella, el alumnado (mestizo y rarámuri) guardó silencio ante las acusaciones injustas del profesor acerca del rendimiento académico del grupo; pero Estrella, que normalmente era la alumna más tímida del grupo, alzó la voz y le reclamó al profesor sus inasistencias e impuntualidad, ya que Estrella es una de las estudiantes más puntuales y responsables.

El caso de Estrella es posible observar la conciliación entre *la resistencia y la acomodación* “expresadas como protesta” (Olmedo, 2003) pues Estrella aprendió a

acomodarse a la dinámica de la mayoría dominante, se construyó como puntual y responsable, al tiempo que se animó a hablar en público, como es bien visto por el profesorado, pero también lo hizo como una forma de “resistencia”, es decir Estrella se “hizo de una voz” (Collins, 1998, cit. en Roló-Dow, 2004: 12).

El tercer ejemplo narra y analiza el contraste de las experiencias de Salvador con las de la profesora Leticia. Ella procede de una familia mestiza que siempre vio a los indígenas como inferiores y al ser además especialista en Literatura Española valora de sobremanera los conocimientos occidentales, así que le parece verdaderamente complicado lidiar con Iwérama, “una alumna indígena que ni siquiera domina el castellano”¹³³ a decir de la profesora que pasaba largas horas quejándose de la irresponsabilidad Iwérama y del “poco sentido” que tenía que esta alumna estudiara en la universidad.

Obviamente para Iwérama no era placentero asistir a las clases de la maestra Leticia, y esto acrecentó el rechazo de la profesora hacia su estudiante indígena, lo que se convirtió en un círculo vicioso de rechazos, en el que los compañeros de Iwérama aprendieron también a rechazarla. Iwérama optó por abandonar la carrera, aunque cabe aclarar que esto no marcó del todo su construcción identitaria pues esta estudiante ingresó a la carrera de enfermería y se incorporó nuevamente a sus estudios, ahora con mayor éxito, pues parece ser que el profesorado de la escuela de enfermería está más acostumbrado a la población indígena al haber trabajado también en la Sierra Tarahumara, y han ayudado a Iwérama hasta cierto punto a convertirse en una estudiante exitosa.

En el caso de la profesora Leticia y su relación con Iwérama, vemos que los contenidos de la cultura escolar mayoritaria legitimados desde el profesorado se unen a la falta de información sobre los bagajes y los contextos reales de vida de los estudiantes de origen minoritario. De tal manera que, como afirma Liegos (1998, cit. en Ballestín, 2010: 67), las representaciones a base de prejuicios y estereotipos se adhieren a esta información (sesgada) que la mayoría de las veces recibe el profesorado desde su infancia y que a menudo puede verse inducido a transmitir; y al hacerlo logra que también el alumnado afectado creen expectativas respecto del profesorado (Franzé, 2002; Hunsberger y Cavanagh, 1988, cit. en Tauber, 2005: 19) tal como lo hizo Iwérama con Leticia.

¹³³ Entrevista con la profesora Leticia el 31 de octubre de 2012.

En cuanto a estas expectativas que a su vez crea el alumnado de su profesorado, observé que algunas otras de las mujeres rarámuri universitarias crearon expectativas de los estereotipos que están en las mentes del profesorado. Por ejemplo buscaron ubicarse en el aula de acuerdo a dichas concepciones, tal como afirma Verónica: “Cuando estaba en la otra Facultad, me sentaba hasta atrás, con los otros alumnos ‘burros’, sabía que si me sentaba ahí los profesores no me iban a preguntar nada”¹³⁴.

Aún en su nueva Facultad de Ciencias Agrotecnológicas, donde Verónica se siente más libre y segura, elige sentarse junto a sus demás compañeras en la parte lateral izquierda del aula, donde pueden entrar y salir rápidamente sin llamar la atención y evitan el contacto visual prolongado que tienen sobre sí, por parte del profesorado, el alumnado que se ubica en el centro del aula.

Este fenómeno de segregación en el aula lo podemos leer en otros estudios (Ponferrada, 2007: 274, Franzé, 2002: 249) que describen como el alumnado de clases dominantes se sientan en la parte central del aula y el alumnado marginado y perteneciente a la clase trabajadora y a las minorías étnicas se sientan en la parte posterior y lateral del aula; y la mayoría de las veces el profesorado no intervienen para evitar esa segregación, y perciben además, como afirma Cotton (1989), a este alumnado como aquellos-as cuya motivación de aprendizaje y/o capacidad son escasas, tratándoles en consecuencia a estas percepciones. Dado lo anterior, las expectativas que Verónica tenía de los prejuicios del profesorado se cumplían sin ningún problema.

También me percaté de lo común que resulta que algunas chicas rarámuri formen equipos de trabajo con el alumnado de “bajo nivel académico” reproduciendo las expectativas del profesorado y el alumnado, como afirma Azucena: “A veces en los trabajos en equipo nos tocaban los peores compañeros... los que sobran. Los más impuntuales se iban con nosotros, y es que también sobrábamos nosotros, ya sabíamos que nuestros compañeros no iban a ser nada y que al último íbamos a andar corriendo con los trabajos”¹³⁵.

¹³⁴ Verónica durante el grupo focal de noviembre de 2012.

¹³⁵ Entrevista con Azucena el 20 de noviembre de 2012.

Los casos antes expuestos muestran “profecías cumplidas”. Si el profesorado de Verónica hubiera incumplido las expectativas de Verónica y se hubieran dirigido a ella en clase, ella no hubiese tratado de ubicarse nuevamente en esa posición del aula esperando escapar de la atención. En cuanto a Azucena, cabe tener en cuenta como hacen Stockard y Mayberry (1992, cit. en Lumsden 2005: 26) que mezclar aptitudes mejora el desempeño del alumnado, por lo que posiblemente si el profesorado de Azucena hubiera tratado de conformar equipos de trabajo buscando mezclar distintas aptitudes ella no hubiese “comprobado” una y otra vez que estaba en los equipos de “alumnos sobrantes”.

Cabe además tomar en cuenta que, al trabajar con minorías, los aspectos culturales contemplados como “riqueza” y “proximidad” pueden verse transformados en "problemas de choque cultural" (Ballestín, 2010: 68; Franzé, 2002: 127). Por ejemplo, y como ya vimos, el silencio en el alumnado rarámuri es percibido como un problema cultural, pero cuando estas mujeres guardaron este “silencio” y pusieron atención al profesorado, en contrastes con sus compañeros-as que desatendieron la clase conversando de temas ajenos, jamás vi o supe que el profesorado tomara a estas alumnas rarámuri como ejemplo de alumnas atentas y respetuosas, tal y como he observado que son.

También como hemos visto, gran parte de este profesorado percibió el silencio rarámuri como un “fracaso” al socializar con el alumnado mayoritario, y es que la mayoría de las veces se “termina inculcando a los propios alumnos de la falta de relaciones fluidas con el resto de compañeros” (Ballestín, 2010: 79), pero solo un par de ocasiones escuché que algunos miembros del profesorado aceptaran que el estudiantado indígena es minorizado y rechazado.

En cambio, en mi observación diaria descubrí que es el alumnado mestizo el que no tiene relaciones fluidas con el alumnado rarámuri. Sin embargo, el profesorado asume casi siempre que son los-as estudiantes indígenas quienes deben “conseguir las relaciones fluidas”, tal vez porque son minorías, pero podrían considerar que al serlo tienen un menor “espacio” para la acción que el alumnado mestizo y a pesar de ello se les exige un mayor esfuerzo para relacionarse socialmente; y en ello radica el efecto Pigmalión, en visualizar como perfectos a los miembros del estudiantado mestizo por ser los más cercanos a la cultura que consideran “legítima” la mayoría del profesorado.

Además encontré, al igual que Treviño (2003:92-113) que las expectativas del profesorado pueden también formarse en función de la educación de los padres del alumnado y las expectativas que éstos tienen a su vez de sus hijos-as, y que en las escuelas rurales los padres tienen menores escolaridades y expectativas de sus hijos. Al parecer estas pocas esperanzas se deben a las condiciones materiales limitadas que enfrentan estas familias. Algo que se ve reflejado en las declaraciones del profesor Julio cuando habla de Frida: “Mi alumna se vino de la Sierra y la mamá se quedó allá, la mamá no quería que ella estudiara, eso pasa en la sierra, y bueno, esa separación también puede ser un factor para que ella no esté bien armonizada en el ámbito, porque tiene la presión de que la madre está lejos y que no quiere que estudie”¹³⁶.

En realidad, en caso de la mayoría de las mujeres rarámuri universitarias sus padres no tenían buenas expectativas acerca de su desarrollo académico, tal como narra Alejandra: “mi mamá era antes muy cerrada y no entendía que yo quería estudiar”¹³⁷, o como explica Selene: “Cuando yo dejé la Sierra para venirme a estudiar a la ciudad, hice una apuesta con mi papá de que no me iba a casar, él está seguro que me voy a casar aquí y que no voy a terminar”.¹³⁸ Cabe señalar que Selene es de los pocos casos de mujeres rarámuri que concluyó su carrera sin estar casada, así que de alguna forma las bajas expectativas de su padre funcionaron como una motivación y una forma de resistencia.

La mayoría de las veces, las bajas expectativas de las familias de las mujeres rarámuri se fundaron en la imposibilidad de darles un respaldo económico, dadas las condiciones materiales tan limitadas, pero todas ellas buscaron becas o empleos que les ayudaron a solventar los gastos de su educación, así que no tomaron mucho en cuenta la ausencia y el apoyo económico de sus padres como explica Rosa: “Yo no tuve que pedirle la opinión a mis padres ni a nadie para volverme universitaria, porque yo hago lo que quiero”¹³⁹.

¹³⁶ Entrevista con el profesor Julio, el día 06 de diciembre de 2012 en su oficina escolar.

¹³⁷ Entrevista con Alejandra, alumna rarámuri, el día 11 de septiembre de 2012.

¹³⁸ Plática informal con Selene el 17 de noviembre de 2012.

¹³⁹ Declaraciones hechas por Rosa, al responder una pregunta durante un Foro de Identidad Étnica, llevado a cabo por gestores académicos con estudiantes indígenas el 21 de septiembre de 2013.

Como explica Ogbu, las minoritarias involuntarias y sus familias tienen actitudes ambivalentes hacia la escuela. Por un lado, respaldan fuertemente el aprendizaje escolar, pero por otra parte, su apoyo está en contradicción con sus concretas experiencias con la sociedad y en consecuencia, los padres y madres de las minorías involuntarias parecen transmitir a sus hijos-as mensajes contradictorios acerca de la educación: les dicen que trabajen duro en la escuela, pero luego sus propias actitudes y comentarios muestran desconfianza de las escuelas en términos de educación de calidad y de futuras recompensas económicas (Ogbu y Herbert, 1998: 177) y esto genera gran angustia en las mujeres rarámuri universitarias, que se refleja en el aula, alimentando así las malas expectativas del profesorado.

Podemos percibir estas actitudes ambivalentes hacia la escuela en las declaraciones de Catalina, una anciana rarámuri gobernadora de la Sierra Tarahumara:

Solamente teniendo educación podemos avanzar sin tanta dificultad. Creo que si los jóvenes que están en la universidad guardan nuestra cultura, está bien que estudien. Los que se quedan en la Sierra siguen cuidando nuestras tradiciones. De los que van a la universidad hay algunos que tienen cambios muy bruscos, cuando vuelven a visitar la sierra, ellos quieren saber más que los abuelos y los tíos, pero aunque hayan estudiado tienen que ir a la sierra y reconocer que sus abuelos saben más que ellos porque son sus raíces y deben de escuchar a los ancianos para que los dirijan por el buen camino. Cuando van a la universidad sus familiares están pendientes porque entran a otro mundo extraño, donde ellos tienen otras costumbres y a veces eso los hace diferentes, son muy débiles y los engañan, es por eso que caen en un vicio como las drogas y se echan a perder. Son débiles porque no tienen mucha experiencia, nunca oyeron o conocieron del peligro que hay en una ciudad, es falta de mucha comunicación o información¹⁴⁰.

Algunos miembros del profesorado no consideran las ambivalencias que enfrenta el estudiantado indígena y no tratan de compensarlas; por ello encontré, al igual que Cotton (1989), que existen miembros del profesorado que brindan al alumnado pocas posibilidades de adquirir nuevos conocimientos o materiales, menor tiempo para responder en clase o piden a otras personas que mejoren sus respuestas, en lugar de reformular la pregunta, como lo hacen con estudiantes de “expectativas altas”. Critican más a menudo de “fracaso” a los-as estudiantes de “bajas expectativas” y con mayor severidad; les hacen halagos con menos frecuencia, son poco amables y atentos con ellos-as, menos sonrientes,

¹⁴⁰ Catalina, gobernadora en la Sierra Tarahumara; entrevistada el 23 de noviembre de 2012 en la ciudad de Chihuahua.

y casi no les miran. Además les dan retroalimentaciones más breves y menos informativas que a los-as estudiantes de “altas expectativas” que son casi siempre del grupo mestizo.

Noté especialmente que el profesorado no retroalimenta igual al estudiantado rarámuri que al estudiantado mestizo, por ejemplo les parece “demasiado” trabajo tratar de “corregir” la expresión oral en las exposiciones de estudiantes rarámuri, tal como explica la profesora Gladis:

He tenido alumnos rarámuri en primer semestre, no es que no sepan exponer, es que son tímidos, no miran a sus compañeros a los ojos, no es su culpa, vienen de escuelas deficientes, sin recursos; pero como docente no sabes qué hacer, no lo puedes evaluar y retroalimentar como a los demás, no tienen el mismo nivel, ni los mismos fundamentos, ¿Qué vas a hacer? ¿Darle a tal alumno indígena experiencias que no trae, así... espontáneamente? Uf... es complejo, y tú no tienes tiempo debes trabajar varias horas, correr a clases en otra escuela, ya sabes... ser profesora *hora clase* en la universidad es mal pagado y debes trabajar muchas horas al día con cientos de alumnos, no tienes tiempo de dedicarle tiempo extra a un alumno indígena, así que mejor no lo retroalimentas, aunque esto te marque por siempre. Tomas en cuenta el esfuerzo del alumnado indígena y los calificas con seis u ocho, pero no le exiges “la gran exposición”. Es más fácil retroalimentar a los que siempre son buenos, cuando los alumnos buenos fallan les dices simplemente ‘me sorprende que te esfuerces tan poco, tú no eres así’ y ya con eso tienen para cambiar todo, pero ellos han crecido en el mundo mestizo, tienen ventajas y tú partes de ellas”¹⁴¹.

Lo que sucede es que en realidad solo se admite una integración limitada para el alumnado minoritario, porque se les percibe y define, en primer término, a partir de esa dimensión espacial/temporal, siempre como parte de un grupo específico, y, por ello, distinto de la mayoría, que arrastra su historia y su bagaje como obstáculo (Carrasco, 2003)

Por otro lado, ya otros estudios (Franzé, 2002) han explicado que cuando el profesorado no se siente capacitado para atender al estudiantado minoritario opta por construirlo desde el déficit. En este caso de interacción entre la profesora Gladis y el estudiantado rarámuri al que atiende, ella les percibe como “incapaces” de aprender a través de una retroalimentación sencilla. Es así que estas expectativas limitan el aprendizaje de los-las estudiantes rarámuri, y es un error por parte de la profesora no esperar una “gran exposición”, cuando el simple hecho de pedirle al alumnado indígena que mire a sus compañeros-as cuando les hablen es una forma sencilla de retroalimentarles.

¹⁴¹ Entrevista con Gladis, profesora de la asignatura de Sociedad y Cultura, entrevista el 06 de octubre de 2012.

Esta falta de retroalimentación hace que de alguna forma el alumnado indígena sea más vulnerable ante al alumnado mestizo, tal como se suscitó, por ejemplo, en otra clase cuando Frida se puso muy nerviosa en una de sus presentaciones orales y se quedó “petrificada” sin poder continuar, entonces al finalizar la clase una de sus compañeras mestizas se acercó y le dijo “Yo no sé qué haces aquí”¹⁴². Esta forma de violencia simbólica (Bourdieu, 2000) surtió su fatal efecto, pues Frida terminó creyéndose que su lugar no estaba en las aulas de la universidad, y abandonó la carrera.

Tiempo después Frida me comentó: “Me encantaba la carrera, pero soy muy tímida y muy seria, batallaba mucho para expresarme”¹⁴³. Esto me recuerda a los resultados que han encontrado estudios como el de Ponferrada (2007) respecto a alumnas pertenecientes a las minorías étnicas que al sentirse acosadas y no aceptadas por sus compañeras pertenecientes a la mayoría dominantes no superan su incipiente fracaso académico a pesar de las altas expectativas profesionales y académicas que tenían inicialmente.

Conocí de cerca a Frida, y de ninguna manera era una mujer tímida, simplemente no fue consciente del poder simbólico ejercido sobre ella, contribuyendo así a su propia dominación. En palabras exactas de Bourdieu (2000:31):

Los dominados contribuyen, unas veces sin saberlo y otras a pesar suyo, a su propia dominación al aceptar tácitamente los límites impuestos, adoptan a menudo la forma de *emociones corporales* -vergüenza, humillación, timidez, ansiedad, culpabilidad- o de *pasiones* y de *sentimientos* -amor, admiración, respeto-; emociones a veces aún más dolorosas cuando se traducen en unas manifestaciones visibles, como el rubor, la confusión verbal, la torpeza, el temblor, la ira o la rabia impotente, maneras todas ellas de someterse, aunque sea a pesar de uno mismo y *como de mala gana*, a la opinión dominante, y manera también de experimentar, a veces en el conflicto interior y el desacuerdo con uno mismo, la complicidad subterránea que un cuerpo que rehúye las directrices de la conciencia y de la voluntad mantiene con las censuras inherentes a las estructuras sociales.

Es muy común escuchar esto entre el alumnado mestizo, decir que no saben qué hacen sus compañeros indígenas en la universidad, no consideran que sea “su lugar”. Estas actitudes son en parte el reflejo de una falta de guía y atención por parte del profesorado que en muchas ocasiones “ridiculizan” al alumnado más vulnerable, tal como ha encontrado

¹⁴² Información proporcionada por Reynaldo, gestor de un programa de atención a estudiantes indígenas en una plática informal el día 14 de octubre de 2015.

¹⁴³ Plática informal vía facebook con Frida, 12 de febrero de 2016.

Ávalos en su estudio en Latinoamérica (1982, cit. en Treviño, 2003: 88). De esta manera el profesorado, directa o indirectamente, comunica sus expectativas al alumnado.

En relación a este tema “ridiculización” y humillación causado por el profesorado, Natalia, una estudiante indígena, vivió en carne propia una situación de abuso verbal en el aula, aunque cabría preguntarnos si no fue más bien su profesor quién quedó en ridículo por sus deficiencias como docente, pues Natalia ganó un premio relacionado al fortalecimiento de la juventud indígena, así que el día de la premiación no pudo asistir a una de sus clases, por lo que se acercó días después al escritorio del profesor en cuestión para comentarle que no había asistido a su clase anterior porque recogió a esa hora su premio. Sin mirarla, dicho profesor, le preguntó ¿Es usted indígena? A lo que Natalia respondió afirmativamente. A continuación el profesor le preguntó aún sin mirarla ¿Y sabe usted leer? Natalia exclamó “por supuesto, por algo llegué hasta aquí”¹⁴⁴.

Cabe destacar que dicha experiencia le confirmó a Natalia que debía seguir trabajando en tales proyectos de fortalecimiento a la juventud indígena pues aún queda un largo camino por recorrer. No es la primera vez que Natalia le da una clase de sentido común al profesorado acerca de su presencia en la universidad, ella no deja que las expectativas de las demás personas afecten su desempeño ni su construcción identitaria, en más de una ocasión ha respondido en voz alta y clara lo que piensa respecto a la discriminación que sufren los-as estudiantes indígenas.

La actitud de Natalia deja en claro que si bien puede pasar que las barreras estructurales y los factores escolares afecten el rendimiento escolar de las minorías, éstas se constituyen por seres autónomos-as que interpretan y responden activamente a su situación, no son víctimas indefensas; sus identidades se definen en cierta medida por su diferencia desde la sociedad dominante. Debido a que sus identidades fueron desarrolladas en respuesta a la discriminación y el racismo, estas minorías no están ansiosas por darse por vencidas simplemente porque sus "opresores" les demanda a hacerlo (Ogbu y Herbert, 1998: 158-178).

¹⁴⁴ Información proporcionada con Reynaldo gestor que atiende a los estudiantes indígenas, plática informal el 23 de octubre de 2015.

La reacción de Natalia contradice muchas de las expectativas del profesorado y del personal de atención a los estudiantes indígenas designado por la universidad, este último encarnado en Fiona que me comentó: “Los estudiantes indígenas sufren discriminación, y su respuesta ante esta situación es que se cohiben, se hacen chiquitos, no reaccionan; son pocos, los cuentas con una mano los que responden a la discriminación”¹⁴⁵.

Es común que el estudiantado indígena no responda a la discriminación y elija la retirada política al aislarse, pero en parte es porque la gran mayoría no siente “un respaldo” en el aula, sin el apoyo y la comprensión del alumnado mestizo, y esto propicia que una parte importante del profesorado mantenga una baja expectativa de su desempeño, tal como declaró el profesor Arturo al referirse a Ana, una estudiante rarámuri en su primer ciclo académico: “Esta alumna casi no asiste a clases, dudo mucho que concluya el semestre, está muy sola, no sabe qué hacer en el salón de clases, por eso no viene, y a la vez no sabe qué hacer porque casi nunca viene, le falta experiencia. Los alumnos indígenas están muy solos, ellos tienen otros problemas como la pobreza”¹⁴⁶.

Queda claro que este profesor contribuye a la alienación de Ana, quien tal como pronosticaba el profesor no concluyó el ciclo académico, cumpliendo así de forma negativa el efecto Pigmalión. Cabe tener en cuenta que cuando el profesor afirma que los indígenas “están muy solos” se refiere a que es común que en un salón de clases solo haya una o un estudiante indígena, rodeados por una mayoría mestiza que no les terminan de integrar bien al grupo, por ello Arturo creyó que estas condiciones poco propicias no le ayudarían a Ana a terminar el ciclo. Esto nos confirma la situación de frontera que se vive cuando el alumnado minoritario no puede compartir una parte de sus experiencias con sus iguales, a nivel intraétnico, sufriendo así situaciones de discriminación en el aula (Pàmies et al., 2012).

Podemos confirmar, a partir de ello, que las expectativas del profesorado se relacionan también con factores tales como la capacidad del alumnado de relacionarse amistosamente (Treviño, 2003: 107). En mi observación diaria pude notar que las estudiantes rarámuri que

¹⁴⁵ Entrevista con Fiona, personal de apoyo de la Universidad a los estudiantes indígenas, entrevista el 21 de septiembre de 2012.

¹⁴⁶ Arturo, profesor universitario. Plática informal el día 24 de septiembre del 2012.

asisten a clase con otras mujeres también rarámuri establecen fácilmente relaciones amistosas con ellas, y esto parece influir en una experiencia más amable y llevadera, pues nunca escuché o supe que personas mestizas, en el aula, le preguntaran a una chica rarámuri, en presencia de otra también rarámuri: “¿y tú qué haces aquí?”; como sí sucedió en los casos en los que solo había una alumna rarámuri en un grupo académico, la cual solía experimentar de forma abierta el racismo y hostilidad en su interacción en el aula con gente mestiza.

Las actitudes tan claramente racistas, antes esbozadas, no suelen darse en aulas con más de dos alumnas indígenas, tal vez porque la presencia de un grupo de alumnas indígenas en el aula parece más organizado y respaldado por la Universidad como institución, o no es tan fácil portarse de forma dominante cuando “las otras” superan en número a la persona provocadora.

Las mujeres rarámuri universitarias me han confirmado que para ellas es más fácil llevar su experiencia académica y superar algunos “embates” cuando cuentan con buenas amigas, tal como declara Alejandra: “Me sugirieron estudiar agrotecnología... y me gustó, porque tengo muy excelentes amigas”¹⁴⁷, “Para que yo pudiera estudiar mi mamá no me apoyó, ella no quería, me han apoyado solo mis amigas”¹⁴⁸.

O como afirman Verónica y Simona: “Hay muchas cosas difíciles en la universidad una de ellas es separarme de mis amigas”, “mis amigas me han hecho cambiar mucho, soy otra, por eso siento admiración”¹⁴⁹. “Las otras del salón son nada más mis compañeras, pero las niñas de la sierra, ellas sí son mis amigas, verdaderas amigas, están cuando las necesitas y te apoyan, te dan consejos, te escuchan, comparten contigo sus experiencias, yo les tengo mucha confianza etc. y muchas cosas más”¹⁵⁰.

Simona, Alejandra y Verónica se encuentran bien estudiando ciencias agrotecnológicas a pesar de que ésta no era su primera opción deseada, pero al haber formado un grupo de amigas todo se ha vuelto más sencillo y se siente apoyadas. Es muy común que el

¹⁴⁷ Declaraciones de Alejandra durante el grupo focal del 07 de noviembre del 2012.

¹⁴⁸ Entrevista con Alejandra el 11 de septiembre de 2012.

¹⁴⁹ Declaraciones hechas por Verónica durante el grupo focal del 07 de noviembre de 2012.

¹⁵⁰ Plática informal vía el mensajero de *facebook* con Simona el 02 de noviembre de 2012.

estudiantado rarámuri se encuentre estudiando carreras que no deseaban inicialmente, y a diferencia de Simona, Alejandra y Verónica, Ana por ejemplo aceptó la oferta de estudiar ciencias agrotecnológicas, pero como era la única alumna indígena de su grupo académico siempre fue vista por otros profesores como un caso perdido, no se dieron el tiempo de conocerla y explicaban su falta de interés desde una perspectiva esencialista, explicando sus posibles problemas debido a su condición de indígena.

El profesorado y el estudiantado mestizo ignoraron por ejemplo que Ana había soñado con estudiar arquitectura, pero esa carrera no es ofertada por la UACH, sino únicamente por universidades privadas que no participan en el PUI, así que Ana, al no poder pagar dicha carrera, aceptó estudiar agrotecnología, trayendo con ello la frustración de dedicarle tiempo a unos estudios que no deseaba y mentirle a su madre respecto a su falta de asistencia clases para no desilusionarla, pues a diferencia de otras chicas, ella sí contaba con el apoyo y las altas expectativas de su madre; sin embargo, “mantener” estas expectativas muy a su pesar propiciaba que Ana se sintiera como la mujer que no deseaba ser. Ella deseaba ser arquitecta, y al mismo tiempo corresponder a las expectativas de su madre. Esto nos habla de la búsqueda y los deseos de una subjetividad, pero también de una identidad relacional que implica una valorización de sí mismo con respecto a las demás personas (Giménez, 1997: 8-16), en este caso de Ana con respecto a su madre.

Esta identidad relacional se expresa también en la contrucción de fronteras étnicas al interior del aula, pues como expresa Ponferrada la segregación puede ser orquestada por el profesorado (Ponferrada, 2008). Pude observar tal fenómeno cuando, por ejemplo, la profesora Laura de la Facultad de Ciencias Agrotecnológicas estaba entregando calificaciones y frente a todo el grupo de estudiantes se dirigió a las mujeres rarámuri como grupo colectivo, y mirando hacia el bloque de butacas en las que todas ellas se agrupaban en el salón de clases, les dijo: “Al inicio todas ustedes tenían una calificación de 1.8 o calificaciones por el estilo, pero subieron al seis aproximadamente o más, pero tú no Simona. Ya todas tus amiguitas subieron ¿Por qué tú no?, tienes que esforzarte más”¹⁵¹. Lo dijo con tono suave, así que Simona no se molestó y solamente asintió con la cabeza. Éste y muchos actos por parte del profesorado ha propiciado que las mujeres rarámuri

¹⁵¹ Diario de campo, 30 de octubre de 2012.

universitarias se percibieran siempre como un colectivo étnico, más no como actoras individuales, en un entorno académico.

Ya otros estudios han demostrado que si bien la pertenencia a un grupo de iguales intraétnicos puede facilitar algunas experiencias educativas, también puede convertirse en un recurso limitado, cuando no limitador para las minorías étnicas (Pàmies et al., 2012). Este recurso “limitador” fue señalado por un gestor para justificar algunas acciones coercitivas:

Tuvimos un problema con unas señoritas que formaron un grupo tan cerrado que generaron problemas, porque no querían colaborar con sus compañeros...querían hacer todo juntas, tres o cuatro chicas que se unieron tanto que incluso cuando los compañeros varones indígenas se acercaban para un trabajo: ellas no querían separarse. Tuvimos una pequeña reunión para tocar el tema por la seguridad de ellas mismas, porque si faltaba una faltaban las tres [...] una de ellas estaba convenciendo a las demás de que dieran de baja. Yo tuve que hablar con Verónica y pedirle que se separara de ese grupo para que no se diera de baja porque estaban consiguiendo un trabajo, entonces le expliqué a Verónica que iba a perder la beca y ella lo entendió al igual que Simona, les ayudamos para hacer un cambio de horario distinto al de Alejandra¹⁵².

Paradójicamente, unos segundos después, en esta misma entrevista este gestor reconoce los verdaderos motivos que le llevaron a separar a estas alumnas rarámuri en distintos horarios de clase:

La madrina de Alejandra trabaja en una institución con la que no solemos trabajar, pero esta madrina controla las convocatorias de becas, y cuando sacó una convocatoria de becas, a nosotros no nos preguntó nada...cuando nos pusimos a investigar encontramos que Alejandra repartió las becas de la manera más directa a sus amigas y conocidos. Alejandra convencía a gente de que intercedieran por ella y mi me metía en problemas, ya antes he tenido otros problemas por ella¹⁵³.

El hecho de que Manuel, en su papel de gestor, haya decidido modificar el horario de Alejandra porque ella gestionó, con otras instituciones, algunas becas para sus compañeras y no lo tomó en cuenta a él como gestor de recursos para estudiantes indígenas, nos habla de políticas identitarias en las que se niega la agencia de las mujeres rarámuri como grupo étnico.

¹⁵² Manuel. Entrevista realizada el 30 de octubre de 2015.

¹⁵³ Manuel. Entrevista realizada el 30 de octubre de 2015.

Yo estaba fuera de campo cuando sucedió esto, pero al saludar a Estrella por *facebook* y preguntarle cómo estaban las otras chicas me comentó: “las cosas han cambiado mucho estamos en distintos horarios” pero ya no quiso decir más, y aunque volvimos a vernos y colaboraron nuevamente conmigo, con el tiempo se volvieron más precavidas acerca de la información que me proporcionaban y me preguntaban cómo era mi relación con las coordinaciones de los diversos programas de ayuda.

Otro indicativo de políticas segregacionistas es como señalado un tutor: “los profesores siempre se están refiriendo a los estudiantes rarámuri como alumnos de bajo desempeño, siendo que no siempre es así, y además pareciera que no hay alumnos mestizos con bajo rendimiento académico cuando todos sabemos que sí”¹⁵⁴. Tal como apuntan Abajo y Carrasco, la retórica habitual es abusar cada vez más de una idea popular de cultura esencialista aduciendo la existencia de “valores culturales” de tipo comunitarista a la minoría, contrarios a la orientación individualista del aprendizaje escolar mayoritario (2011: 91).

Por otro lado, el hecho de que la Universidad les otorgara cupos especiales a estudiantes rarámuri hace que sean percibidos como alumnos-as “sin mérito propio”, que están en la universidad “solo por su condición étnica” tal y como explica Azucena, una estudiante rarámuri:

La universidad no tiene una idea acerca de cómo tratarnos pues el hecho de que nos den apoyo tan solo por ser indígenas hace que los demás estudiantes nos perciban como estudiantes sin mérito propio, excepto el de pertenecer a un grupo étnico, como el caso de un compañero que consiguió una beca en el extranjero solo porque un investigador estaba interesado en su cultura¹⁵⁵.

Este etiquetaje del alumnado indígena como “estudiantes sin mérito propio”, es una de las razones con las que el estudiantado mestizo justifica las bajas expectativas que tienen acerca de este alumnado indígena, consideran que no se han ganado un lugar propio y no creen que puedan ser una competencia seria el ámbito laboral como afirma Jaime: “En mi

¹⁵⁴ Entrevista con el profesor Salvador, tutor de algunas de las mujeres rarámuri universitarias, el 5 de diciembre de 2013.

¹⁵⁵ Entrevista con Azucena el 20 de noviembre de 2012.

Facultad (La Facultad de Derecho) se graduó una estudiante rarámuri, pero le preguntas y no sabe nada, está ahí de favor... no va a llegar a ninguna parte”¹⁵⁶.

Al respecto de las declaraciones de este estudiante mestizo, habría que recordar, como hemos hecho antes en esta tesis, que Bourdieu identifica a los abogados como miembros de grupos basados en la cooptación: la mayor parte de los *cuerpos* a los que protege explícita o tácitamente un *numerus clausus* (2012 [1979]: 116), así que el mismo Jaime, como alumno mestizo ha llegado hasta la universidad como miembro de un grupo determinado, pero al que a diferencia de las mujeres rarámuri si se les reconocen sus saberes, al formar parte de la mayoría dominante.

Sin embargo, y pese a estas declaraciones, muchas de las mujeres rarámuri llegan por méritos propios a adquirir experiencias que no imaginaron, como es el caso de Mary a quien “el gran amor a su tierra la lleva a enfocarse en sus estudios, ella desea aprender tanto para replicarlo en su pueblo para que pueda haber desarrollo, eso la llevó a la Universidad Federal de Uberlandia, en Brasil” en un intercambio escolar en el que fue apoyada por su Facultad y otras instituciones y fundaciones, en el que aprendió mucho acerca de los cultivos que puede usar en su comunidad de origen (Rivas, 2015), pero Mary no fue seleccionada por ser rarámuri sino por su desempeño académico. Esto demuestra como afirma Cotton (1989) que el alumnado al que le es otorgado bajas expectativas puede resistirse a éstas e incumplir el efecto Pigmalión.

Finalmente y al respecto del cumplimiento y la fuerza de las expectativas del profesorado, es interesante traer a colación algunos hallazgos Rosenthal y Jacobson (1968: 20) que encontraron que las expectativas del profesorado afectaban en mayor grado a estudiantes más jóvenes, pues son más susceptibles a los procesos de influencia. Dichos hallazgos coinciden en cierta forma con los míos, pues la mayoría de las mujeres rarámuri universitarias narran sus experiencias más “fuertes” durante la infancia cuando eran más susceptibles a la influencia de “los otros”, pero en la universidad esto parece afectarles menos, sobre todo en los últimos grados académicos. Y aunque las chicas de los primeros ciclos académicos de la universidad parecen comenzar a resistir las opiniones y las expectativas de los demás, son más moldeables como el caso de Estrella que aprendió a

¹⁵⁶ Conversación con Jaime, estudiante mestizo de la Facultad de Derecho, el 22 de noviembre de 2013

“tomar la batuta” por expectativa de su profesor, mientras que en los últimos semestres ya han consolidado más un carácter propio y no permiten que los comentarios o expectativas de otros les afecten, como es el caso de Natalia.

Capítulo 7. La resistencia a la opresión

7.1. Ser universitaria es ser feminista

Este apartado pretende responder a otra de mis preguntas iniciales de investigación acerca de los motivos que impulsan a las mujeres indígenas rarámuri a estudiar en la Universidad, y a ¿Qué relación existe entre estas motivaciones y su posicionamiento social como mujeres indígenas en sus comunidades de origen y en la sociedad mayoritaria?

He ido descubriendo que todas estas motivaciones corresponden a causas feministas, debido a que las mujeres rarámuri universitarias son conscientes de que han sido construidas como subalternas y desean superar dicha condición, tal como expresa Citlaly: “las mujeres indígenas somos muy fuertes, aunque la mayoría son dominadas por el hombre. Una mujer indígena es alegre, con ganas de salir adelante, trabajadora, y honesta; sin embargo es humillada y muy discriminada y eso tiene que acabar”¹⁵⁷.

Por su parte Rosa opina: “Yo creo que todas las mujeres debemos ser diferentes a la actitud de los hombres...reflexionar y buscar la forma diferente”¹⁵⁸. Así, ser mujeres significa para las mujeres rarámuri universitarias construirse como personas que buscan el mejor camino para desarrollarse, como una contranarrativa construida de la consciencia de la mujer, de ese modo y deseo de “ser buena” de la mujer (Spivak, 2003: 346).

Partiendo de lo anterior, he encontrado en las mujeres rarámuri universitarias el deseo de construirse como universitarias buscando encontrar una forma de *agencia social*, entendida esta como la resistencia a las relaciones de dominación y deseo de emancipación de las mismas (Mahmood, 2008).

No quise sesgar mis observaciones, así que decidí preguntarles abiertamente ¿Qué piensan que significa ser feminista? Ellas respondieron: “ser feminista es la forma de pensar de una

¹⁵⁷ Citlaly, durante los Talleres de Estudios de Género (ibíd.).

¹⁵⁸ Rosa, durante el grupo focal del 07 de noviembre de 2012.

mujer”¹⁵⁹, “ser una mujer libre”¹⁶⁰, “es ser parte de una asociación para defender a las mujeres, de esa asociación de la que podemos formar parte todas”¹⁶¹.

Mis interlocutoras no suelen usar el término feminista con mucha frecuencia en su vida cotidiana, pero cuando hablan acerca de las personas que inspiran su actuar o se refieren a las personas que admiran, aluden a sus madres e incluso a sí mismas “por haber llegado lejos enfrentando discriminaciones e injusticias”. Lo hacen por ayudar a los suyos, así que van a la universidad para convertirse en alguien que tenga el poder para mejorar sus condiciones en tanto que mujeres, pues la mayoría de ellas provienen de hogares donde sus madres son analfabetas, han sufrido violencia familiar y en algunos casos se han separado o han sido abandonadas por sus maridos. Dado lo anterior, se han convertido en empleadas domésticas de familias mestizas sufriendo algunas veces abusos laborales y humillaciones; por ello han visto en los estudios una forma de emancipación.

Desde mi primer día de trabajo obtuve algunos indicios acerca de su posicionamiento crítico y de resistencia ante su situación de subordinación, por ejemplo Alejandra me dijo:

¿Así que estudias en el extranjero? y ¿cómo son las cosas allá?, ¿son los hombres tan machistas como en la Sierra que les pegan a las mujeres y las hacen sentir menos? Yo por eso estudio, para no depender de ellos. Por eso admiro a mi mamá, porque es muy “luchona”, dejó a mi papá y se vino a la ciudad, yo por eso también quiero ver por mí y por ella¹⁶².

En otra ocasión Estrella también me comentó: “Yo no creo que los hombres de la Sierra pueden llegar a estar muy mal, nada más ellos quieren hacer... avanzar, y no dejan a las mujeres que ellas avancen y nosotras también tenemos derecho de salir adelante”¹⁶³.

Por esto considero feministas a las mujeres rarámuri universitarias, porque el feminismo es la búsqueda concreta emprendida por las mujeres para el bienestar de las mujeres y en diálogo entre sí para destejer los símbolos y prácticas sociales que las ubican en lugares secundarios. Pues como afirma la feminista indígena de origen aymara, Julieta Paredes:

¹⁵⁹ Frida, durante los Talleres de Estudios de Género, llevados a cabo en el periodo de noviembre de 2014 a enero de 2015.

¹⁶⁰ Estrella, durante los Talleres de Estudios de Género (ibíd.).

¹⁶¹ Verónica, durante los Talleres de Estudios de Género (ibíd.).

¹⁶² Conversación informal con Alejandra el día 11 de septiembre de 2012.

¹⁶³ Platica informal con Estrella, el 02 de octubre de 2012.

“toda acción organizada por las mujeres indígenas en beneficio de una buena vida para todas las mujeres, se traduce al castellano como feminismo” (Gargallo, 2014: 11- 21).

Cabe anotar que en las mujeres rarámuri podemos percibir un feminismo muy distinto al feminismo “blanco” que observa a la familia como una atadura, pues ellas se sienten afortunadas de tener a una familia, ya que cuando les pregunté cuáles eran sus mayores preocupaciones, Aura respondió: “Mi preocupación más grande es mi familia, su bienestar. Mi posicionamiento como universitaria me está permitiendo brindarles una mejor calidad de vida en un futuro, y les estoy dando orgullo en este momento”¹⁶⁴. Aunque de igual forma buscan ser independientes de los hombres y dejar atrás episodios de violencia, como declara Samanta:

Me siento afortunada de vivir como a mí me gusta y realizar las cosas a mi manera, y cuando yo quiero y decido. Hasta hoy sigo luchando por dejar atrás los tristes recuerdos que tuve y me siento orgullosa por eso, porque sé que ninguna persona debe empañar mi felicidad. Me preocupa la inseguridad, es algo que ya viví y siento que no estamos protegidas contra la violencia. Una mujer indígena lucha por salir adelante, podemos demostrar que no solo los hombres pueden ser inteligentes o los más fuertes, una mujer cruza las barreras. Estamos aprendiendo que podemos hacer muchas cosas que en algún tiempo se nos decía que no lo lograríamos. Una mujer indígena ya no se deja como antes, trata de salir¹⁶⁵.

Por otra parte, las mujeres rarámuri universitarias pueden considerarse representantes del feminismo indígena al rechazar los usos y costumbres que atentan contra su dignidad aunque sean los propios de su grupo (Gargallo, 2014; Hernández, 2001), tal como plantea Verónica al responder acerca de sus principales preocupaciones como mujer indígena:

La mujer indígena quiere aprender nuevas cosas. Visto desde el punto de vista de una mujer joven indígena se cometen muchas injusticias por parte de las personas de dentro y fuera de la etnia, también por las personas mayores que tienen muchas costumbres muy feas, podría decirse que hacen sumisas a sus esposas, entonces las mujeres indígenas jóvenes no queremos eso, queremos formas nuevas de trato¹⁶⁶.

Para emprender la búsqueda de estas “formas nuevas de trato”, las mujeres rarámuri universitarias suelen hacer también una evaluación de su situación de minoría en las relaciones interétnicas, revisando las condiciones históricas como hace Aura:

¹⁶⁴ Aura, opinión expresada durante los Talleres de Estudios de Género, llevados a cabo en el periodo de noviembre de 2014 a enero de 2015.

¹⁶⁵ Samanta, opinión expresada durante los Talleres de Estudios de Género, (ibíd.).

¹⁶⁶ Verónica, opinión expresada durante los Talleres de Estudios de Género (ibíd.).

Todo empezó en la época de la colonización española, trajo un cambio social y cultural muy fuerte. Ahora el equilibrio de poder es muy injusto. Los chabochi (la gente blanca) tienen el conocimiento, las armas y el poder para hacer lo que les dé la gana. Si no nos hubieran invadido nuestro ingenio sería exponencial, nos cortaron las alas, nos crearon como personas incapaces, con miedo. Hoy somos capaces de crecer, de hacer nuestro propio conocimiento por eso es importante ir a la universidad para darle ‘reconocimiento’ a ese conocimiento nuestro¹⁶⁷.

Estas declaraciones reflejan un ejercicio de feminismo poscolonial e indígena, una forma de *Quilting* (tejer) donde se usan fragmentos de memoria para hilar pasado y presente, para sí interpretar las historias “ocultas” de mujeres que han sido marginadas y cuyas historias ocultas dan respuesta a la blancura silenciosa y devorante del conocimiento normativo y la teoría (Mirza, 2009).

Al mismo tiempo este ejercicio de reflexión de Aura da respuesta a algunas de las preguntas iniciales de mi investigación, por ejemplo: ¿Las mujeres rarámuri tratan de reivindicar una imagen estigmatizada por la mayoría mestiza o asumen esta imagen? y ¿Cómo se articulan estos procesos con lo educativo?

Las mujeres rarámuri universitarias están conscientes de que asistir a la universidad significa la posibilidad de la ruptura de algunas fronteras étnicas y el ejercicio de una posición híbrida y liminal, ya que a través de una formación profesional buscan encontrar un lugar nuevo en la sociedad, construido por sí mismas, pero tomando también conocimientos “chabochi” y reformulándolos, pues nunca han negado que los hayan “aprovechado”, como afirman incluso algunas mujeres rarámuri no universitarias: “Antes las mujeres no podían ir a estudiar, pero ahora sí, porque nos han enseñado cual es nuestro derecho, nos han enseñado que la mujer tiene derecho de trabajar y no solo de estar en la casa. Nos lo enseñaron personas que salían de la comunidad, que traían mensajes y nos informaban, tanto hombres como mujeres”¹⁶⁸.

Es así como ha comenzado a darse una reformulación de las relaciones de género al interior y al exterior de las comunidades de las mujeres rarámuri. Aún antes de llegar a la Universidad, Simona ya rompía frecuentemente los roles de género; por ejemplo solía

¹⁶⁷ Aura, opinión expresada durante los Talleres de Estudios de Género, llevados a cabo en el periodo de noviembre de 2014 a enero de 2015.

¹⁶⁸ Catalina, gobernadora en la Sierra Tarahumara; entrevistada el 23 de noviembre de 2012.

trabajar con su padre en un negocio de mantenimiento de neumáticos automotrices, y cuando en una ocasión una mujer mestiza le increpó que ese era un trabajo de hombres y que era ella era una “marimacha” por hacerlo, Simona respondió “si es por trabajar y ganarse la vida uno, pues entonces lo soy”¹⁶⁹.

La situación que atravesó Simona y que atraviesan otras mujeres rarámuri, cuando por ejemplo se les relega únicamente al trabajo doméstico, es una muestra de que la opresión de las mujeres está determinada por la división genérica del trabajo y la especialización por sexo, al igual que los espacios sociales de producción-reproducción, creación- procreación; por la propiedad privada, las relaciones antagónicas de clase; por todas las formas de opresión basadas en criterios de edad, raciales, étnicos, lingüísticos, etc. La triple opresión de las mujeres indígenas, es genérica (al vivir en un mundo patriarcal), clasista y de discriminación étnica (Lagarde, 2009: 11 y 108).

Quizá en primera instancia, las rarámuri universitarias de mi estudio no conocen la propuesta de Chela Sandoval (2004) acerca de la metodología de las oprimidas, pero aplican bien sus “tecnologías”. Lo hacen “al generar formas de agencia y conciencia que pueden crear modos efectivos de resistencia bajo las condiciones culturales de la postmodernidad” (2004: 85). Al menos Simona aplica las siguientes tecnologías: la primera, “lectura de signos”, es decir, ella mira profundamente y se da cuenta de la opresión, pero de inmediato aplica las siguientes tecnologías; la segunda, que consiste en desafiar los signos ideológicos dominantes a través de su “de-construcción”, el acto de separar una forma de su significado dominante, es decir, separar el trabajo doméstico como único trabajo que puede llevar a cabo una mujer.

Podemos decir que Simona llega fácilmente hasta la tercera tecnología: “meta-ideologizar” o apropiarse de formas ideológicas dominantes y utilizarlas para transformar sus significados en un concepto nuevo. Lo hizo al responder que si trabajar y ganarse la vida significaba ser “marimacha”, entonces, lo era: no aceptó la acepción peyorativa y dominante de este calificativo, sino que la transformó para sentirse orgullosa y decidió afirmarse en sus propios términos. Además recordemos que ya desde la colonización

¹⁶⁹ Narración hecha por Simona durante el grupo focal del 07 de noviembre de 2012.

española, el pueblo rarámuri fue reconocido y sobrevivió por su gran habilidad para producir códigos contra hegemónicos (transformados constantemente).

Por otro lado, la opresión de género es más sentida para ellas al explicar las relaciones con los hombres rarámuri en sus comunidades de origen, como lo expresaron durante un grupo focal¹⁷⁰:

Alejandra: O sea como que los hombres de la sierra están acostumbrados a que ellos primero y después las mujeres...

Selene: Cuando caminamos yo le digo mi papá “por qué cuando caminamos tú te vas bien recio y a mi mamá la dejas atrás” (todas ríen) y así hay muchas parejas. Los hombres se van primero.

Alejandra: En la sierra la mujeres hacen una cosa y lo hombres hacen otra cosa, no comparten... simplemente en las reuniones los hombres aquí y las mujeres allá... siempre es así, y quieren que siga siendo así, pero yo creo que debería cambiar.

¹⁷⁰ Grupo Focal llevado a cabo el 07 de noviembre de 2012 con mujeres rarámuri universitarias

7.2. Estrategias para vivir la universidad: la organización de la diferencia

En este apartado pretendo profundizar en las experiencias sociales que las mujeres rarámuri han señalado como relevantes para la construcción o reconstrucción de su identidad étnica y de género como universitarias, visibilizando así las estrategias que han empleado para este fin.

Las mujeres rarámuri universitarias interpretan su diferencia y la organizan de tal manera que la construyen como una estrategia para salir adelante en el día a día. Dado lo anterior, en este apartado se interpreta a la subjetividad como producto de la organización que cada sujeto-a hace de “su diferencia” y de sus experiencias (Brah, 2011 [1996]: 118-120).

Cuando les pregunté a las mujeres rarámuri acerca de sus experiencias más significativas como universitarias, obtuve varias respuestas, muchas coincidentes entre sí. Por ejemplo, Rosa señaló que una de las experiencias más significativas ha sido volverse más expresiva y que esto mismo significa una estrategia muy importante para abrirse paso en la universidad, es común escucharle decir:

Cuando entré a la carrera todo me parecía muy difícil, era muy tímida no hablaba ni nada, y ya con el tiempo he aprendido a expresarme, y aunque es difícil...muy difícil, ahora sé que me gusta mucho estudiar teatro y estos conocimientos me han ayudado a aprender a expresarme y me han transformado en otra persona que se siente libre de decir lo que quiera¹⁷¹.

De la misma forma Alejandra afirma: “En la universidad las mujeres podemos expresarnos más, esa es una ventaja que tenemos”¹⁷². Alejandra se refiere a que en la mayoría de las comunidades indígenas, el colonialismo reprodujo las estructuras patriarcales, por ello las mujeres tienen menos oportunidades de expresarse. Al parecer, como explican otros estudios (Celigueta, 2014) en relación con el mundo comunitario de origen, las mujeres indígenas que conocen mejor el mundo institucional y llevan más tiempo en contacto con él suelen ser más expresivas.

Además algunas mujeres rarámuri narraron en una ocasión lo satisfechas que se sintieron al haber encontrado, por un momento, en el aula la oportunidad de expresarse y tratar de

¹⁷¹ Rosa, durante el grupo focal del 07 de noviembre de 2012.

¹⁷² Alejandra durante el grupo focal del 07 de noviembre de 2012.

subvertir los significados dominantes. Por ejemplo, Lucrecia, la profesora de la clase de *Sociedad y Cultura*, les pidió a cinco chicas rarámuri que prepararan una exposición para hablar acerca de la cultura rarámuri. Ellas decidieron investigar más acerca de su cultura y buscaron información en internet. Se llevaron una gran sorpresa al encontrar información totalmente errónea con respecto a su cultura, tal y como expresa Estrella: “una información que decía que en las *tesgüinadas*¹⁷³ desde los seis años teníamos relaciones sexuales y que éramos tan vergonzosas las mujeres que no nos quitábamos la ropa para hacer el amor”¹⁷⁴.

Ante esta información Selene aclara: “No es tan simple, por ejemplo sí nos regañan por exhibir nuestros cuerpos. Mi mamá siempre nos regañaba y no nos dejaba usar blusas escotadas”¹⁷⁵; de la misma forma señalaron que no tienen relaciones sexuales desde esa edad y al final decidieron reivindicar la visión que se tiene acerca de su cultura, tal como puntualiza el testimonio de Estrella: “Dijimos (en la exposición) que no era cierto... porque nosotras somos educadas y por miedo a que hablen de nosotras, más bien por el respeto no hacemos eso de tener relaciones desde chicas, porque si alguien se porta mal, lo regañan enfrente de toda la gente, eso es justicia por parte del gobernador rarámuri”¹⁷⁶.

Lo que más les molestó a las mujeres rarámuri universitarias fue esa construcción tan exótica hecha acerca de su feminidad étnica, cuando en realidad no son tan distintas al común de las mujeres mestizas, cubren su cuerpo con la misma moral impuesta por el cristianismo desde la colonización. Al igual que a la mayoría, sus familias las protegen de encuentros sexuales durante la niñez, de la misma forma que desnudan su cuerpo en el amor, pero también se preocupan por el respeto y el buen nombre que tienen ellas y su familia frente a la comunidad.

Hacer explícitas estas coincidencias entre feminidades mestizas y rarámuri, en voz alta, en un aula universitaria fue para ellas una experiencia importante y significó el inicio de un

¹⁷³ El tesgüino es una bebida fermentada de maíz que preside todo tipo de rituales y reuniones en la vida rarámuri (Sariego, 2008: 189) a las que suele denominarse tesgüinadas, entendidas como fiestas en las que además de convivir, los invitados pueden llegar a embriagarse y desinhibirse, pero que más que eso se convierten en demostraciones del reconocimiento del prestigio social, los intercambios económicos, matrimoniales, y de información, así como para el ejercicio del liderazgo, actividades lúdicas, incluso la liberación de los impulsos agresivos (Kenedy, 1970, cit. en Sariego, 2008: 190)

¹⁷⁴ Estrella. Experiencia narrada durante el grupo focal llevado a cabo el 07 de noviembre de 2012.

¹⁷⁵ *Ibíd.*

¹⁷⁶ Información proporcionada por Estrella retomando la conversación el 12 de junio de 2015.

camino por recorrer para reflexionar acerca de las diferencias y construirse a través del intercambio de conocimientos donde no se pretenda legitimar en una sola dirección, sino aceptar el gran cúmulo de conocimientos que emana de las relaciones interétnicas.

La mayoría de las mujeres rarámuri universitarias usan esas habilidades expresivas, una vez que han obtenido la confianza para mostrarlas, para generar un mayor grado de empatía con algunos miembros del profesorado. En palabras de Simona: “Los profesores nos apoyan con cosas que no conocemos por venir de la sierra”¹⁷⁷.

En este contexto, la estrategia más importante de las mujeres rarámuri universitarias es la búsqueda de un modelo paterno entre el profesorado, en algunos casos al grado de dirigirse a este grupo llamándoles “mamá” o “papá” como un juego, representando el cariño y la seguridad que les hacen sentir. No lo hacen en el aula frente al alumnado mestizo, lo hacen más bien en medio de conversaciones personales cuando profesoras y profesoras les brindan ayuda y asesoría; entonces pueden hacer comentarios del tipo “Gracias, usted es muy buena, es mi mamá” o “Gracias profe, lo queremos mucho, usted es nuestro papá”, la mayoría son mujeres cariñosas, respetuosas y amables. En medio de la efusividad de algún festejo, las mujeres rarámuri pueden abrazar a profesores y profesoras, y entre ellas mismas para permanecer así por algunos minutos, entrelazadas, mientras escuchan las palabras de aliento, felicitaciones, ánimos o consejos de este profesorado.

Estas observaciones coinciden con los hallazgos de Bertran (et al., 2014) en su estudio acerca de las chicas marroquíes inmigradas en Cataluña, cuyo éxito académico se debió, en parte, a la existencia de familias autóctonas y miembros del profesorado con quienes establecieron un vínculo especial que les proporcionó el apoyo educativo que sus familias de origen fueron incapaces de llevar a cabo, dado el desconocimiento del nuevo contexto educativo. De esta forma, y al igual que las mujeres rarámuri de mi investigación, las chicas marroquíes, establecieron relaciones familiares ficticias.

Esta forma de relacionarse que tienen las mujeres rarámuri con sus tutores-as responde a otra más de mis preguntas acerca de los aspectos clave que mejoran el establecimiento de

¹⁷⁷ Simona, opinión expresada durante los Talleres de Estudios de Género, llevados a cabo en el periodo de noviembre de 2014 a enero de 2015.

las relaciones interétnicas para las mujeres rarámuri. Las mujeres rarámuri universitarias suelen establecer relaciones interétnicas a través de la petición u ofrecimiento de ayuda, aunque rara vez son ellas las que toman la iniciativa, más bien comienzan con ella una vez que el profesorado se las ha brindado, ofrecido o solicitado con anterioridad.

El profesorado considera que las mujeres rarámuri necesitan ayuda pues se dan cuenta que ante alguna amenaza ellas pueden “cobijarse en la pasividad” y esto de alguna forma es una estrategia común que también han llevado a cabo otras chicas en la escuela como describe Draper (1995), pero las mujeres rarámuri universitarias saben dejar esta estrategia si se les aconseja hacerlo o son llevadas al límite. Las mujeres rarámuri de mi investigación suelen ser muy prácticas, saben dar y recibir ayuda sin mayor reparo, si está dentro de sus posibilidades, una vez que han establecido las relaciones que les parecen funcionales. Mucho de ello es una práctica enraizada en su cultura, tal y como ha descrito Acuña (2005: 6) al referirse a la cultura rarámuri en general:

El proceso histórico vivido ha enseñado al pueblo rarámuri que, para que la identidad étnica y cultural perdure es preciso hacer concesiones a los agentes dominantes [...], y así, con la finalidad de superar la colonización y auto conservarse han aparentando dejarse imponer de manera inocente, casi sin preguntar, en actitud dócil, para luego disponer. Demostrando un claro sentido práctico de la vida, no tienen muchos prejuicios para quedarse con todo lo que consideren útil, transformándolo en parte para hacerlo significativo e incorporarlo a su propio acervo cultural.

Acuña (ibíd.) hace referencia a una estrategia que he observado con frecuencia en la forma en que la población rarámuri se relaciona con la mestiza: la *acomodación y resistencia* (Olmedo, 2003) trasladada al espacio universitario, donde para resistir la opresión las mujeres acuden a su capital cultural cristalizado en el *Kórima* cuyo significado es “comparte conmigo”.

De esta forma, la estrategia más significativa de las mujeres rarámuri universitarias es transformarse en personas más comunicativas y establecer redes de ayuda y compromisos. Tal como podemos percibir en las declaraciones de Azucena:

Yo tuve que adaptarme porque fue muy difícil mantenerse al margen, así que luché por alcanzar el nivel de los compañeros. Soy odontóloga, entonces en la escuela nuestro trabajo es más práctico que teórico y hay que conseguir pacientes hasta por debajo de las piedras y entonces mantenerse es comprometerte con tus pacientes. Dependes de ti y también de tus

pacientes. Yo he aprendido mucho el trato humano, si tu sabes expresar la importancia que tienen, siempre van a estar ahí, se van a comprometer contigo¹⁷⁸.

Azucena describe una forma de acomodación, pero habría que tener en cuenta como advierte Olmedo (2003) que sin resistencia no hay acomodación, pues he observado en las mujeres rarámuri otras formas de resistencia que anteceden a la acomodación, por ejemplo Selene comenta:

Yo me llegué a sentir muy mal por la discriminación y por ser diferente, llegué a decir ‘puaf, todo a la basura’, pero para superar lo mal que me hace sentir el racismo me pongo mi traje tradicional, camino erguida y orgullosa cuando voy por la escuela y me miran, así hago frente a los comentarios racistas, sin darles mucha importancia,”¹⁷⁹.

Selene intuye que los contenidos culturales de las dicotomías étnicas se demarcan a través de la exhibición de rasgos diacríticos para indicar la identidad (Barth, 1976: 16), por ello marca su identidad a través del uso del vestido, y la refuerza con una actitud ética de llevar la frente en alto y caminar erguida enalteciendo dicha identidad. Recordemos que la educación tiende a inculcar ciertas maneras de manejar el cuerpo y que ello contiene una política y una cosmología implícitas en ciertas actitudes como bajar la cabeza que puede ser una señal de sumisión (Bourdieu, 2000: 23) que Selene rechaza.

El uso de la indumentaria tradicional se ha llegado a convertir en un símbolo de resistencia política (López Guerrero, 2012: 261) e indicador de la reafirmación y “liberación” de la identidad individual y étnica (Ponferrada, 2012: 10). Pero para llegar a esta consonancia, y decidir usar su traje como símbolo de resistencia, Selene atravesó antes una dura crisis identitaria que resolvió a través de la religión, donde aprendió en sus propias palabras a “valorarse y quererse”. Ella buscó fortalecer su aceptación desde el interior, y se concentró en sus estudios, hasta lograr ser reconocida como una alumna exitosa. Vemos entonces que “parte de la compatibilidad del éxito escolar con la no vergüenza de la identidad étnica se basa en tener una alta tolerancia al aislamiento y a la discriminación racial” (Ponferrada, 2007: 291).

¹⁷⁸ Azucena, durante el grupo focal del 07 de noviembre de 2012.

¹⁷⁹ Conversación con Selene el 31 de octubre de 2012.

Este “incremento crucial en la afirmación identitaria en función de contraste” provocado por estigmatización y discriminación étnica ya había sido abordado por Bartolomé para explicar movimientos políticos cuyos líderes surgieron entre los migrantes urbanos (2006: 63). Cabe destacar que Selene construye su identidad observando estrategias de liderazgo, tal como afirma: “Para sentirme bien me ha ayudado además aceptar nuevos retos. Yo nunca había sido líder de quipo... pero, por ejemplo ahora me tocó ser líder del equipo escolar...y aceptar nuevos retos me ha dando seguridad”¹⁸⁰.

Además Selene suele tomar esta actitud de liderazgo al ser la mayor de tres hermanos y estar consciente de que la han tomado como ejemplo, así que reflexiona constantemente acerca su construcción identitaria y su papel como universitaria, repitiéndoles constantemente que no se deben dejar arrastrar por los demás y sus prejuicios o su forma irresponsable de actuar en la universidad, que deben ser ellos mismos, con propósitos e ideas propias. Selene es una de las mujeres rarámuri universitarias con mayor grado de consciencia y reflexión acerca de su condición étnica, lo cual se ve reflejado en las declaraciones que recoge Doménica Salas (2016) en un estudio en el que también entrevistó a Selene:

Quando un estudiante indígena entra a la universidad, la primera que cambia es nuestra familia, los hermanos también se quieren superar y quieren una calidad de vida mejor; después, cambia la comunidad porque muchos ya se animan a estudiar. Y cambiamos nosotros en la forma de pensar, por ejemplo cuando estás en la universidad piensas: “quiero trabajar en una empresa”, y cuando estás allá en el pueblo piensas: “quiero ir a la pizca de manzana”, esa es la diferencia. Estando acá en la escuela, empiezas a decir: “que pesado es ir a la manzana, levantarme a las cuatro de la mañana”, y cambia tu manera de pensar, y también cambian tus hábitos. Nosotros los jóvenes universitarios indígenas podemos hacer la diferencia. Por ejemplo, mi primo decía: “yo quiero ser licenciado”, pero ni sabía qué era eso, pero al verme estudiar se motivó. Además me preguntan los más chicos: “cuando estudie ¿a mí también me van a llevar allá a la Ciudad de México y en avión a eventos de becarios?”

El ejemplo de Selene se refleja en las declaraciones de Estrella, que es su hermana: “Admiro a mi hermana, es un ejemplo a seguir. Es una excelente muchacha, es responsable, es bien estudiosa y sabe escuchar y dar consejos”¹⁸¹.

¹⁸⁰ Selene durante el grupo focal del 07 de noviembre de 2012.

¹⁸¹ Estrella, durante el grupo focal del 07 de noviembre de 2012.

Es así como la subjetividad de Selene se demarca a través de la experiencia y la diferencia, en una transición que tal y como plantea Avtar Brah “de ninguna forma es suave”, sino que se da en medio de la angustia psíquica ya que “habitamos identidades cambiantes y articuladoras, tejidas a través de las relaciones de raza, género, clase o sexualidad” (Brah, 2011 [1996]: 118-120). La subjetividad de Selene revela, sin embargo, que aun cuando la diferencia ha sido originalmente jerárquica y vertical, ella asimila su experiencia y lucha a diario para que esta diferencia llegue a ser construida de forma horizontal.

Por otro lado, a pesar de valorar su formación académica, Selene busca desarrollar “múltiples socializaciones” (Ek, 2009), como lo es el grupo religioso cristiano al que pertenece, el cual a decir de ella le ha ayudado mucho a “fortalecer su autoestima”¹⁸², y como he observado: a construir una identidad que le permita resistir la coerción de la Universidad. Es muy común escuchar en Selene comentarios como este:

Yo admiro a Dios, me ha hecho ser lo que soy, sigo aquí en la universidad, a pesar del racismo y de todo porque veo su poder y grandeza: cuando estuve mal y un día me sentía sin ganas de vivir... y al día siguiente pasó como algo mágico, cambió todo y quise ser feliz y hacer mi vida. Creo en Dios en la forma en la que transforma a las personas y a sus corazones. Que él en las dificultades puede resolver todo y lo he comprobado porque aunque en la escuela haya materias que digo “voy a reprobar y estudio y estudio sigo dudando y de repente saco 10”¹⁸³.

Las declaraciones de Selene nos permiten además ver que la “percepción” incide sobre la relación entre la subjetividad y la experiencia (Orobitg, 2001: 238). Ella tuvo una percepción religiosa que le ayudó a superar la experiencia dolorosa del racismo y otros problemas relacionados a la escuela. Por otro lado, Selene, además de fortalecer su identidad a través de la socialización en un espacio religioso, también lo hace en el espacio familiar y comunitario:

Me gusta pasar tiempo entre la gente que admiro. Admiro mucho y he aprendido mucho de mi mamá es una persona atenta y humana, a pesar de las cosas difíciles. Aprendo y admiro a mucha gente más: mujeres indígenas que trabajan mucho, son personas amables y en una reunión están alegres en lugar de estarse fijando quién trae mejor vestido... que lo material

¹⁸² Selene, durante el grupo focal del 07 de noviembre de 2012.

¹⁸³ Selene, durante el grupo focal del 07 de noviembre de 2012.

no sea importante, gente misericordiosa. Admiro a mis hermanos y a la gente amable, siempre dispuesta a ayudar y que es muy feliz¹⁸⁴.

Selene muestra que la identidad se construye a partir de múltiples espacios de socialización, como puede ser la religión y la iglesia, o los valores comunitarios y culturales como la humildad, y que ayudan a suavizar la presión de la “extrema competitividad de la escuela” (Ek, 2009) construida como un espacio de coerción (Simpson, 2014).

Muchas otras de las mujeres rarámuri de mi investigación socializan de forma distinta en múltiples espacios, usan su vestimenta étnica y al rostro desmaquillado, si creen que es importante resaltar su identidad étnica. A través de esta versatilidad pueden negociar la forma en que son vistas: recurren a su apariencia étnica para aparecer por ejemplo frente al gobernador del Estado de Chihuahua al inaugurar un espacio de radio para la lengua indígena como ha hecho Selene.

Otras veces en el aula, simplemente combinan su traje tradicional con maquillaje, buscando una identidad híbrida: una mezcla enriquecida donde incorporan y juegan con los elementos que mejor les sirvan a su emancipación como ha declarado Selene: “*qué bueno que fui mujer, puedo maquillarme, ser mujer es transformarse*”¹⁸⁵, y así lo siente: como una fortaleza para entrar en la batalla de la identidad.

Las mujeres rarámuri construyen/reconstruyen su identidad incorporando a ella formas multidimensionales de otras identidades, algunas impuestas y otras elegidas; y como sucede en casos como los de Verónica o Selene, suelen construirse y sentirse como representantes importantes de su grupo étnico, en calidad de universitarias, lo cual han logrado mediante un proceso de acomodación y resistencia.

La condición universitaria de las mujeres rarámuri contribuye a la "etnogénesis", pues ésta es una intersección entre la continuidad y el cambio en las identidades étnicas. Según esta idea, las sociedades modifican y reinventan continuamente su identidad étnica para adaptarse a las circunstancias cambiantes y a las diferentes relaciones interétnicas en que

¹⁸⁴ Selene, durante el grupo focal del 07 de noviembre de 2012.

¹⁸⁵ Selene, durante el grupo focal del 07 de noviembre de 2012.

participan. En este proceso creativo utilizan los elementos heredados de su pasado y también elementos nuevos, muchas veces tomados de los otros grupos étnicos con que se relacionan (Navarrete, 2004: 35). Por ello, la etnicidad puede analizarse como una experiencia histórica, constituida por la conjugación de saberes, normatividades y subjetividades específicos (Restrepo, 2004: 24).

Por otro lado, existen otros casos, en los que las mujeres rarámuri más que optar por esta “resistencia y acomodación” (Olmedo, 2003) buscan hacer un “cruce de fronteras” (Alba, 2005), como explica Rocío:

Cuando eres indígena, aunque lo seas con orgullo y lo sepan, a veces es difícil usar el traje étnico porque les recuerdas todo el tiempo que eres indígena, nosotras vimos a una compañera que se vestía como indígena y la veían mal, como que pensaban ‘como voy a compartir mi espacio con ella’, ya ve que esa es una escuela donde las muchachas tienen dinero, así que si tú ya te ponías ropa de mestizos, pues ahora lo haces sin ningún problema, y otras cosas más que puedas para pasar como mestiza¹⁸⁶.

Cabe traer a colación que como señala Jahel López Guerrero (2012: 261):

La indumentaria sirvió desde la época colonial para distinguir entre indios, mestizos, criollos y blancos, situación que perduró hasta el siglo XIX, donde el uso del traje tradicional (impuesto por la colonia) para mestizos e indios se mantuvo como elemento de filiación étnica y, por supuesto, de subordinación social. A partir del proceso de independencia, los grupos mestizos comenzaron a desmarcarse de dicho traje tradicional, cambiándolo por la moda europea vigente utilizada por las élites blancas, intentado con esto cambiar su estatus social. De alguna manera, este fenómeno continúa siendo parte de las estrategias que utilizan los grupos subordinados para avanzar en la escala social.

Dado lo anterior, algunas mujeres rarámuri universitarias modifican su apariencia en un afán de obtener mayor aceptación, hacen énfasis en una apariencia “occidental”, pues si bien es cierto que algunas de ellas ya vestían de acuerdo a la usanza occidental, otras no lo hacían, así que en la Universidad comienzan a usar más a menudo jeans, rizan sus cabello y ponen especial cuidado en el uso del maquillaje, tal como narra Alberta: “Ya me sé maquillar y arreglar bien, donde crecí las muchachas blancas se creían más que yo, se burlaban de mí porque no sabía arreglarme”¹⁸⁷.

¹⁸⁶ Entrevista con Rocío el sábado 18 de agosto de 2012 durante los recesos de una reunión de indígenas universitarios.

¹⁸⁷ Conversación informal con Alberta el 25 de octubre de 2012.

Alberta sufrió racismo durante la adolescencia, en función de una apariencia distinta a la de las mujeres mestizas y blancas, en una comunidad de la Sierra donde hay un equilibrio poblacional entre gente indígena y mestiza, y esto la llevó a percatarse de la existencia de *fronteras difusas* (Alba, 2005), es decir fronteras étnicas que permiten localizaciones ambiguas.

Alberta correspondía a este tipo de localización ambigua, pues una gran parte de la población mestiza puede ser de piel morena, como ella, quien además domina perfectamente el castellano. Es así que Alberta buscó construirse como mujer mestiza a partir del uso de ropa occidental y maquillaje; además de poner mayor ahínco en los estudios.

Alberta es una de las pocas mujeres rarámuri que han logrado pasar el examen de admisión y matricularse en la escuela de enfermería, junto con su compañera Plácida. Mi observación participante, en el espacio académico de estas dos chicas, se llevó a cabo en un asilo para personas ancianas, donde tomaban una asignatura acerca del cuidado del adulto mayor. Debido a que ambas usaban el uniforme blanco característico de enfermería, era difícil identificarlas a primera vista como mujeres de origen rarámuri. Así que durante mi tiempo de observación no noté ninguna forma de segregación o racismo hacia ellas.

Además ni Alberta ni Plácida hicieron alusión a su origen étnico frente al alumnado mestizo, con el que Alberta tenía una excelente relación, especialmente con sus compañeros varones. La práctica académica de ambas mujeres transcurría entre los cuidados proporcionados a la población del asilo; y antes de finalizar la jornada, su profesora llamaba al alumnado de enfermería a una sala donde se llevaba a cabo una retroalimentación sencilla y se compartían experiencias. Alberta externaba frecuentemente en voz alta sus dudas y opiniones, a diferencia de Plácida que permanecía en silencio.

A pesar de que Alberta no asumía su etnicidad en el espacio académico como las chicas de otras Facultades, estableció amistad con Plácida, sin hacer explícito que compartían un origen étnico; incluso vivieron juntas un tiempo hasta que Plácida se casó con un chico también rarámuri. Durante mi observación participante Plácida no asistió a los grupos focales o entrevistas porque trabajaba cuidando a personas ancianas, pero a través de las charlas informales supe que sí era hablante de la lengua rarámuri, y se sentía orgullosa de

su identidad étnica: sin embargo no sentía la necesidad de ejercer la acción política de esta identidad como otras chicas.

Alberta parecía haberse asimilado sin ningún problema al alumnado mestizo, incluso se enfadaba un poco si yo tocaba el tema de su origen étnico aunque fuera a solas; sin embargo seguía marcando dicho origen sutilmente; por ejemplo, en medio de las tareas del asilo, los estudiantes varones cargaban mesas y Alberta las cargaba también, a diferencia de sus compañeras mestizas, que reservan ese trabajo para los varones. En una ocasión le pregunté a Alberta por qué no descansaba junto a sus compañeras y les dejaba ese trabajo a los varones; ella me respondió: “porque las mujeres indígenas sabemos hacerlo todo solas”¹⁸⁸. Es así que Alberta se ubicaba en ambos lados de las *fronteras difusas*: en ocasiones como mestiza, y en ocasiones como indígena.

Para las mujeres rarámuri de otras facultades, Alberta era sin duda una mujer mestiza, y no buscaban interactuar con ella, sentían que había traicionado su etnicidad, es decir, no buscaba como ellas involucrarse en acciones colectivas y parecía emular a las mujeres mestizas.

Algunas mujeres rarámuri universitarias percibían en Alberta un alto grado de asimilación, parecido a lo que Richard Alba (2005) propone como *cruce de fronteras claras*, es decir una asimilación a nivel individual, que es experimentado como una conversión o la salida de un grupo y un descarte de signos de pertenencia vinculado a un intento de entrar en otro, con todas las cargas sociales y psíquicas que un proceso de conversión implica: distancia de la comunidad de origen, sentimientos de deslealtad, y ansiedades acerca de la aceptación. Esto último lo vi reflejado el día que las miradas y el silencio de otras chicas rarámuri habían hecho abandonar la sala a Alberta durante un grupo focal que llevé a cabo.

Por el contrario, las demás chicas no rechazaron interactuar en otros espacios con Plácida, pues ella hablaba en lengua rarámuri y mostraba un comportamiento humilde, al igual que ellas; mientras que Alberta, en los encuentros de estudiantes indígenas se quejaba de la imagen de este estudiantado, haciendo comentarios como estos: “los estudiantes

¹⁸⁸ Diario de campo, 22 de octubre de 2012.

indígenas que entraron a medicina y se salieron nos hicieron quedar mal”¹⁸⁹ o “hay cosas que deben cambiar, el significado del *Kórima* no es compartir sino mendigar”¹⁹⁰.

Para la mayoría de las chicas rarámuri que participaron en mi investigación, las fronteras entre la población indígena y mestiza se establecieron en función de la asunción de una actitud humilde por parte de la primera. En cambio Alberta pensaba que las fronteras étnicas no tenían que ser tan rígidas, y tal como afirma Richard Alba, bajo estas circunstancias de *fronteras difusas*, la asimilación se puede aliviar en la medida en que no existe una ruptura entre la participación en las instituciones y culturas mayoritarias y las de origen (Alba, 2005). Por ello de Alberta se refugiaba en el entretejido de instituciones becantes que la reconocían como estudiante indígena y a través de las cuales ella podía socializar, asumiendo algunas políticas identitarias.

Alberta ya había reconstruido su identidad étnica al ingresar a la universidad, aprendió desde antes el cruce de fronteras, por lo tanto no le preocupaba la posibilidad de la asimilación como a otras mujeres rarámuri y no ofrecía resistencia a ésta. En cambio Plácida simplemente no trató de asumir de forma política su identidad étnica, aunque hacía alusión a ella por ejemplo cuando afirmaba “uno de mis propósitos de estudiar enfermería es volver a mi comunidad para ayudar a mi gente”¹⁹¹.

Ambas, Plácida y Alberta, respondieron cuando les pregunte cuál era su experiencia más significativa al construirse como universitarias, que ésta era su propia preparación académica como enfermeras, que les daba “la posibilidad de ayudar a las demás personas”¹⁹², así mismo, su agencia no había sido volverse más expresivas trayendo al espacio académico su capital cultural como sus otras compañeras, simplemente ejercieron distintas formas de agencia porque sus subjetividades se configuraron de forma diferente.

Al parecer “cómo trabajamos con, y a través de, nuestras ‘diferencias’ dependerá de los marcos políticos y conceptuales que informen nuestro entendimiento de dichas ‘diferencias’. Son nuestros compromisos y perspectivas políticas las que determinan las bases para la construcción de una coalición efectiva” (Brah, 2011 [1996]: 121).

¹⁸⁹ Diario de campo, 24 de marzo de 2013.

¹⁹⁰ Diario de campo, 24 de marzo de 2013.

¹⁹¹ Charla informal con Plácida, 01 de noviembre de 2012.

¹⁹² Alberta lo decía con mucha frecuencia, entre las clases, en encuentros de estuantes, en charlas informales.

Capítulo 8. "Ser madre no es un impedimento"

De cualquier temblor de tierra él salía hacia delante con un movimiento libre, con la misma orgullosa inconsecuencia que hace relinchar al caballo. Mientras que ella había salido pegada a la pared como una intrusa, madre ya casi de los dos hijos que tendría, con el cuerpo presintiendo la sumisión, el cuerpo sagrado e impuro que cargar" (Lispector, 1994).

Para desarrollar este capítulo consideré la definición de la madre como una institución histórica, clave en la reproducción de la sociedad, de la cultura y de la hegemonía, así como un papel que puede llegar a significar la realización del ser social de las mujeres. A través de la maternidad, la mujer-madre es transmisora, defensora y custodia del orden imperante en la sociedad y en la cultura. La madre es un pacto social y cultural. En cambio la progenitora concibe, gesta y pare. A pesar de estas diferencias, nuestra cultura (mexicana) no distingue entre ambos fenómenos por su extremo naturalismo (Lagarde, 2011: 377 y 390) aunque en la práctica es posibles contemplar tales diferencias.

8.1. Dar vida ¿Por qué la madre sí y el padre no?

"La sociedad y la cultura patriarcales engendran a la mujer a través del parto, por mediación del otro, del hijo".
Marcela Lagarde (2011: 386).

Las mujeres rarámuri universitarias me lo han dicho muchas veces: "para la cultura rarámuri, sé es niña o sé es mujer". Además desde el inicio de mi investigación me percaté que para ellas no existe diferencia entre ser mujer, progenitora y madre, ser mujer significa convertirse en madre. Marcela Lagarde lo hace visible al hablar de la cultura mexicana: "las niñas y mujeres núbiles, son mujeres en proceso, crisálidas o larvas de mujer" (Lagarde: 386).

Al leer a Lagarde (ibíd.) entendí por qué cuando les pregunté a las mujeres rarámuri universitarias qué significa ser mujer, la mayoría tuvo respuestas similares: "una mujer

puede dar vida”¹⁹³, “es importante ser mujer porque si un hombre agrede a una mujer es como agredir a su propia madre, porque él no puede dar vida”¹⁹⁴.

Esta última declaración asocia las ideas entre la figura de la mujer que da vida en contraste con la imagen masculina que le agrede. Tal como se ha podido vislumbrar a lo largo de esta tesis, entre la población rarámuri aparece repetidamente la imagen femenina ligada a una imagen materna que se refuerza al haber tenido que enfrentar distintas formas de violencia y salir avante con sus hijos, a pesar de la ausencia, la falta de solidaridad o el embate masculino. Por ello la mayoría del estudiantado indígena se siente más orgulloso de su madre, tal y como pude confirmar en un encuentro de más de 150 estudiantes indígenas¹⁹⁵, cuando en medio de una dinámica de “fortalecimiento de la identidad” un estudiante le pidió al alumnado indígena que indicara, levantando la mano, quién estaba orgulloso de su madre; la totalidad lo hizo y el enorme salón se llenó de manos elevadas; mientras que no se obtuvo el mismo resultado al preguntar por el orgullo hacia sus padres varones; en respuesta se levantaron menos de 10 manos. Pero ¿Por qué la mayoría del estudiantado indígena estaba orgulloso de su madre y no de su padre?

El alcoholismo y el uso de la violencia ha sido uno de los principales problemas que las mujeres rarámuri de mi investigación han identificado como causas de la separación con sus padres y la búsqueda de refugio en sus madres. Verónica y Selene, por ejemplo, relacionan muchos recuerdos de sus padres estando ebrios; mientras que Frida refiere esa misma ebriedad con más dolor al recordar a su padre ya fallecido. Por su parte, Alejandra y Alberta no han querido saber nada de sus padres pues los recuerdan golpeando a sus madres.

Plácida y Ana no saben mucho acerca de sus padres varones, también las abandonaron. Azucena describe a su padre como una persona autoritaria. En contraste, Simona lo recuerda con cariño antes de que falleciera. Lo cierto es que la mayoría de las mujeres rarámuri universitarias no congenian con esta imagen paterna y masculina; así que buscan en sus madre el modelo de “pararrayos de la familia, la eterna donante que cuida de todos,

¹⁹³ Selene, durante el grupo focal las mujeres rarámuri universitarias del 07 de noviembre de 2012.

¹⁹⁴ Verónica, durante el grupo focal del 07 de noviembre de 2012.

¹⁹⁵ Diario de campo, 24 de marzo de 2013.

recibe los problemas de todos” (Willmott, 1986 y Schwartz, 1990, cit. en Gómez Bueno, 2001: 63).

La imagen paterna con la que han crecido la mayoría de las mujeres rarámuri universitarias, refleja la identidad masculina analizada en algunas investigaciones (Youngy Willmott, 1986 y Schwartz, 1990, cit. en Gómez Bueno, 2001: 63) como aquella que pueden basarse fundamentalmente en capacidad de gastarse físicamente, de no ahorrar energía, de ser capaz mostrar arrojo. El valor se basa aquí en el despliegue de fuerzas: trabajar duro, beber fuerte, golpear, desafiar, entrar en cólera ante atentados a la dignidad. La primera consecuencia de este esquema es que el hogar, para estos hombres, si bien es un espacio de refugio e identidad, también es un espacio femenino, de la pasividad, por lo que su comportamiento oscila constantemente entre tendencias centrípetas (hacia el hogar, la mujer y los hijos) y tendencias centrífugas (hacia el exterior, el bar, la calle y los ocios varoniles).

También las mujeres rarámuri universitarias han hecho referencia a estas tendencias centrífugas de los varones, al grado de no concebirlos como padres, liberándolos de toda responsabilidad: “Yo siento que apoyan más a los hombres, ellos consiguen empleo porque ellos no tienen hijos”¹⁹⁶. También hacen referencia a los ocios masculinos que identifican como negativos, tal y como afirma Selene: “las mujeres queremos estudiar para ayudar a nuestras familias, a los hombres no les gusta estudiar, dicen que son muchos años y que qué van a hacer, prefieren entrar en cosas ilegales, traer un arma y ganar mucho dinero. Creo que a los hombres solo les importa el dinero, el alcohol y las mujeres”¹⁹⁷.

En cambio, pareciera que “las mujeres tienen un mundo interior más rico y continuo donde apoyarse y los hombres no les importan con la intensidad y exclusividad con que ellas les importan a los hombres”, “sus necesidades relacionales no se satisfacen con una relación exclusiva con un hombre. Si el lema femenino es la conexión, la interdependencia, el masculino sería el de la distancia, sobre todo ante lo femenino”. Es así como Chodorow llega a identificar, socialmente, la existencia de una: “colusión masculina para mantener distancia ante mujeres” (Chodorow, 1984: 291 y 295, cit. en Dobles, 2013: 10).

¹⁹⁶ Francisca, entrevista el 18 de agosto de 2012.

¹⁹⁷ Selene, participante en el Grupo Focal del 07 de noviembre de 2012.

Como se ha reseñado antes, entre la población rarámuri se ha arrigido la imagen de la mujer como más fuerte que los hombre, en función de su capacidad de concebir hijos, parirlos y trabajar (Pintado, 2000; Gómez Suárez, 2009) así como también puede percibirseles como “buscadora” de recursos para el bienestar propio y de sus familias, tal y como es perceptible en la opinión de Samanta: “una mujer es la que cruza las barreras para sobresalir, sin importar si el hombre la dejó con los hijos”¹⁹⁸. O la opinión de Juan, estudiante rarámuri universitario: “Los hombres y las mujeres piensan distinto y somos distintos. Las mujeres indígenas protegen más a su familia. Los hombres salen y no sienten obligación o deber moral de regresar a su comunidad. Creo que las mujeres eligen carreras que tienen un beneficio más propio para la comunidad. Las mujeres son más sociables y responsables, puede ser hasta biológico”¹⁹⁹.

Muchos de los hombres rarámuri piensan esto, que las mujeres son más responsables porque es una cuestión biológica, pero la presente tesis ha encontrado al género no como una propiedad de los cuerpos ni algo existente desde el origen de los seres humanos, sino como “el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales — en palabras de Foucault— por el despliegue de una amplia tecnología política” (De Lauretis, 1991), que se ha encarnado en las mujeres rarámuri, y cuyos efectos han sufrido, pero también han sabido aprovechar como un resquicio de poder fundado en la maternidad, y en el reconocimiento de ésta como un rol importante al interior de su cultura, lo que no necesariamente encuentra su reflejo en la universidad.

8.2. ¿La maternidad es un problema en la universidad?

Al inicio de mi investigación no vi la necesidad problematizar la maternidad entre las mujeres rarámuri universitarias, pues la mayoría no eran madres y las dos mujeres que lo eran no criaban directamente a sus hijos-as, sino que les mantenían con sus abuelos maternos en la Sierra: se habían construido principalmente como progenitoras.

¹⁹⁸ Fragmento de una de las reflexiones escrita por Samanta, en la evaluación diagnóstica del taller de Estudios de Género que llevé a cabo en los meses de noviembre y diciembre de 2014 y enero de 2015 con mujeres rarámuri universitarias.

¹⁹⁹ Juan, rarámuri universitario, durante su participación del grupo focal del 05 de noviembre de 2013.

Cuando escuché que para otras de las mujeres rarámuri universitarias, como Frida²⁰⁰, ser mujer significaba “dar vida” me sentí profundamente curiosa al respecto y le pregunté a Iwérama, que se identificaba como madre de un niño de dos años de edad, cómo llevaba su experiencia como universitaria siendo madre, y ella me respondió: “Ser mamá se siente muy bien. No cambia mucho tu vida. Respecto a estudiar no afecta”,²⁰¹. Me sorprendió de sobremanera escuchar que su maternidad no afectaba sus estudios, luego me enteré que el padre de Iwérama se había quedado en la Sierra cuidando de su pequeño nieto. Me sorprendió aún más la solidaridad del padre de Iwérama, un caso excepcional sin lugar a dudas.

Tiempo después, en una reunión de becarios indígenas vi a una chica rarámuri que un día antes había alumbrado a su hijo y que se veía feliz acompañada por su esposo y por su recién nacido. En esa misma reunión Cassandra, una joven con unos siete u ocho meses de embarazo, recibió por parte de las instituciones becantes un premio por concluir su carrera con un excelente promedio de calificaciones. Estas imágenes me llevaron a considerar que las mujeres rarámuri no tenían mayor problema en enfrentar su maternidad como universitarias, pues parecían apoyadas por su familia, atentas a sus estudios y con una gran habilidad para la crianza, pues algunos niños preescolares aparecían en las reuniones acompañando a sus madres portándose atentos y tranquilos.

Entonces concebí la imagen de las madres rarámuri como acompañadas de sus crías en todo momento, sin que ello interrumpiera sus actividades, y esto no contravino la imagen de las madres rarámuri de generaciones anteriores, que habían venido a la ciudad y que llevaban a sus bebés a espaldas sostenidos hábilmente por una chalina (*guemara*) atada a su espaldas, mientras desempeñaban el trabajo diario, ya sea en la venta ambulante o en el servicio doméstico remunerado. Sin embargo, no había reflexionado realmente acerca de la forma en la que se transforman o se conservan los roles de género cuando las mujeres rarámuri universitarias se convierten en madres.

En una ocasión un gestor me comentó: “Muchas de las mujeres rarámuri se embarazan siendo universitarias, a veces eso es un problema cultural, el problema de los hombres es

²⁰⁰ Frida, durante el grupo focal del 07 de noviembre de 2012.

²⁰¹ Iwérama, durante el grupo focal del 2012.

en cambio el consumo de alcohol”²⁰². Además me comentó que él y Reynaldo (otro gestor) querían crear una Asociación Civil para ayudar a los estudiantes indígenas y habían pensado pedirle a una joven rarámuri egresada de enfermería que coordinara dicha Asociación, y aunque ello significaba no ejercer su profesión de enfermera, buscaban ayudarla dándole ese empleo, pues ya era madre “y a veces las mujeres con familia ya no pueden ejercer su carrera, eso es común... ya con familia no pueden trabajar igual”²⁰³.

Joss, una mujer mestiza y coordinadora de una de las instituciones bacantes me comentó: “No creo que sea un problema cultural esto de la maternidad en las indígenas estudiantes, como plantean muchos gestores hombres que se han quejado de ello, pero si es alto el número, tenemos actualmente 17 jovencitas indígenas que se han convertido en madres en la universidad”²⁰⁴. En este mismo año, se encontraba matriculadas en la universidad 56 mujeres indígenas²⁰⁵, por lo que el porcentaje de madres rarámuri universitarias ascendía aproximadamente a un 31%. Un porcentaje que para Manuel y otros gestores significaba un problema a controlar.

Cuando me decidí a analizar la maternidad de las mujeres rarámuri universitarias, 10 de las 20 mujeres rarámuri que yo había seguido a lo largo de mi estudio, y yo misma, nos habíamos convertido en madres. Manuel seguía señalando en nuestras pláticas y entrevistas la misma problemática, el embarazo de las mujeres rarámuri universitarias:

Es increíble la cantidad de embarazadas, creímos que ya habíamos pasado esa época y nada. Y no es que no sepan los métodos anticonceptivos, sino que es cultural, ellos empiezan su vida sexual a temprana edad. Además están solas en la ciudad, y alquilan casa, y tienen más libertades y se embarazan, esto ha provocado ese problema y tenemos que enfrentarlo, no podemos convocarlos a todos y explicarles cuales son los métodos anticonceptivos porque ya lo hicimos y no funcionó, tenemos que concientizarlos de que crear una familia no es algo que ‘ahí se va’, y no se trata de decir ‘pos vamos a ver lo que pasa ahí nos vamos despacito’ no... que ellos tomen esa decisión como un proceso de toma de decisiones. Es que ellas culturalmente vuelven a su comunidad con sus 22 años y les dicen que son unas ancianas quedadas, eso les afecta mucho.²⁰⁶

²⁰² Plática informal con Manuel, gestor de recursos para los universitarios indígenas, el día 12 de noviembre de 2012.

²⁰³ Plática informal con Manuel, gestor de recursos para los universitarios indígenas, el día 12 de noviembre de 2012.

²⁰⁴ Joss, parte del personal que coordina el apoyo a los estudiantes indígenas dentro de una fundación becante. Entrevista el 13 de diciembre de 2012.

²⁰⁵ Datos proporcionado por el Programa de Atención a Estudiantes Indígenas PAEI-UACH, 2012.

²⁰⁶ Manuel, *ibíd.* Entrevista realizada el 30 de octubre de 2015.

Manuel, como gestor, considera que la maternidad significa “un problema cultural” para las mujeres rarámuri que atiende, ya que el cuidado de sus crías contraviene el estudio de una carrera profesional y su ejercicio, de esta forma se reproduce el discurso patriarcal al interior de la universidad: se considera que las mujeres son las únicas encargadas de la crianza. Lo mismo piensa un profesor y tutor: “Las mujeres siempre tienen que trabajar más, tienen que hacerse cargo de una familia y de su profesión si quieren estudiar, son más fuertes”²⁰⁷. Entonces partimos de que “el modelo occidental de educación formal está basado en un hombre de clase media, blanco, joven, sin familia... y sin responsabilidades” (Ponferrada, 2016).

En relación a lo anterior, he encontrado coincidencias con algunos estudios (Mallorga, 2008; Gil, 2005; Reynaga, 2009) que muestran que en la mayoría de los casos las mujeres indígenas universitarias que han conformado una familia, cumplen roles recargados y realizan las mismas prácticas que los hombres y algunas más: actividades laborales remuneradas, a la vez que continúan teniendo un alto grado de responsabilidad en el ámbito doméstico, en la educación de sus hijas-os, etc.

Verónica confirma con sus declaraciones el ejercicio de roles recargados dado su papel como madre: “Sigo estudiando, dedico tiempo al hogar y trabajo los fines de semana, me dedico a esto porque me gusta y porque no tengo quien más lo haga por mí en el caso del hogar [...] cuando estoy en el trabajo me llevo a mi hijo conmigo, siempre trato de pasar el mayor tiempo posible con él”²⁰⁸.

Aunque para algunas mujeres rarámuri, como en el caso de Verónica, resulta complicado ser madre y universitaria al mismo tiempo, no existen casos de mujeres rarámuri que hayan abandonado de forma definitiva sus estudios por ser madres, aunque sí pueden dejar estos estudios por el lapso de un año aproximadamente y luego reincorporarse a ellos nuevamente, tal como afirma Manuel en su papel de gestor académico: “Sí terminan... sí lo logran, pero es más por la disposición, por las ganas que tengan, porque hemos visto que aún sin conseguir quienes cuiden a sus bebés están en clase cuidando al niño, dándole el

²⁰⁷ Salvador, tutor académico. Entrevista el 05 diciembre de 2013.

²⁰⁸ Verónica en sus respuestas al cuestionario aplicado el 29 de febrero de 2016.

biberón y tomando nota, las ganas están...ellas hacen lo que tengan que hacer, se traen a su hermana y a su mamá, y les ayudan con el bebé”²⁰⁹.

Las estructuras y las pautas escolares rara vez son flexibles, aunque también es posible dilucidar ciertas prerrogativas, por ejemplo la posibilidad de titularse a través de materias virtuales, o como ha encontrado excepcionalmente Verónica: “una maestra me ofreció darme clases virtuales en caso de que se me dificultara asistir a clase por mi bebé”²¹⁰.

Estas prerrogativas son casos verdaderamente excepcionales porque las estructuras hegemónicas, reproducidas en la universidad, no valoran la crianza al concebirla como un acto reproductivo más que productivo. Bertran (2009) encuentra este mismo problema embebido entre las administraciones públicas, en el caso de Barcelona y Cataluña, y considera que es un proceso de transformación actual que se ha etiquetado con diversos nombres por parte de sociólogos (segunda modernidad, sociedad líquida, posmodernidad, entre otras) en el cual la familia como institución de acogida y socialización de la infancia no es una institución prioritaria y es por ello que padres y madres viven un dilema de elección entre ser agentes productivos o reproductivos en un contexto socioeconómico que no valora el segundo rol (Bertran, 2009: 486).

8.3. Acerca de la anticoncepción y el control de los cuerpos

El tema del uso de métodos anticonceptivos ha sido tratado en tres ocasiones con atención a la población indígena universitaria, gestionado por distintas instituciones becantes. Reynaldo, como gestor opina: “no sirve de nada, los varones no quieren usar métodos anticonceptivos y no van a dejar de embarazar a las chicas”²¹¹.

Yo volví sobre mis notas y entrevistas de campo y encontré algunos datos acerca de las nociones de sexualidad de las chicas: la mayoría de las mujeres rarámuri universitarias habían llegado hasta la universidad sin ser madres porque ellas evitaban en todo momento las relaciones sexuales tal y como me explicó Alejandra cuando aún no era madre: “No me

²⁰⁹ Manuel, coordinador de uno de los programas de atención a los estudiantes indígenas. Entrevista el 20 de octubre de 2015.

²¹⁰ Verónica en sus respuestas al cuestionario aplicado el 29 de febrero de 2016.

²¹¹ Reynaldo, ibíd., conversación informal llevada a cabo el 04 de marzo de 2016.

gusta tener novios de la Sierra, te exigen que te acuestes con ellos y yo no lo hago, por eso no tengo novio”²¹².

Cabe resaltar que aunque la virginidad no es muy valorada entre la población rarámuri, la mayoría de las mujeres rarámuri universitarias fueron educadas bajo las influencias judeocristianas acerca de la importancia de castidad en las mujeres, tal como es perceptible en las afirmaciones de Alberta:

Cuando estudiaba en el bachillerato no quise nunca tener novios porque todas salen embarazadas o pierden su virginidad. Cuando las mujeres pierden la virginidad muy jóvenes, luego cuando se casan los hombres les pegan por eso. Mi mamá me dio permiso de tener novio a los 18 (años), pero yo no quise, no me gustan los *rancholos*, yo quiero un chico de cabello largo que toque la guitarra. Sí en la Sierra hay *rancholos*, pero también hay internet y te enteras de que hay chicos guapos²¹³.

Otras chicas que no se embarazaron afirman, de forma coincidente con Alberta, no haber encontrado al hombre que habían idealizado, tal como me comentó Selene en alguna ocasión: “Salí con el chico que te conté, vino desde lejos, ya sabes que su Estado queda lejos de aquí, viajó muchas horas, yo me preparé para recibirlo, tú sabes que planeo a donde llevarlo y como se sintiera cómodo pero resultó no ser lo que yo creía, ay no, no era lo que yo creía”²¹⁴.

En cambio Plácida, Tania, Simona, Verónica, Francisca, Estrella y Alejandra en algún momento encontraron a chicos rarámuri con los que se relacionaron, pero a decir de ellas no se prepararon para iniciar una vida sexual y no se negaron a ello. Cuando les pregunté²¹⁵ si habían previsto el uso de algún método anticonceptivo la mayoría de ellas respondió que no estaban buscando tener relaciones sexuales, que “se habían dejado llevar”.

Marcela Lagarde plantea que “las mujeres [...] muchas de ellas informadas prefieren el riesgo de embarazarse que comprar los anticonceptivos”, “el embarazo temido [por

²¹² Charla informal con Alejandra el 11 de septiembre de 2012.

²¹³ Alberta, entrevista llevada a cabo el 25 de octubre de 2012.

²¹⁴ Charla informal con Selene, el día 05 de diciembre de 2014

²¹⁵ Les hice esa pregunta en conversaciones informales a través del *facebook* o de forma casual durante el trabajo de campo.

prohibido, no deseado, o rechazado] es preferible que asumir la responsabilidad sobre el cuerpo, aún en las condiciones en las que las mujer posee el saber necesario para ello”. “En la misma lógica vale más tener un hijo indeseado en el matrimonio, fuera de él, con o sin conyugue, en la pubertad [...] que asumir el valor negativo que tienen en el mundo patriarcal la dirección de cada mujer sobre su sexualidad” (Lagarde, 2012: 422 y ss.).

Por otro lado, no podemos negar que la universidad reproduce esta misma valoración negativa de la dirección de las mujeres sobre su propio cuerpo, pues los programas de atención a estudiantes indígenas han dictado continuamente discursos identitarios que dejan en claro que la maternidad de las mujeres rarámuri es indeseable en la universidad. Incluso en una ocasión, algunos programas de ayuda ajenos a la universidad, pero entrelazados con ella, condicionaron al estudiantado indígena la recepción de un apoyo económico en función de su asistencia a un taller de prevención de embarazo²¹⁶.

8.4. Diversas formas de ser madres

Existen contrastes en el proceso de maternidad entre las mujeres rarámuri de la Sierra y las de la ciudad, siendo estas últimas universitarias. Acerca de las mujeres rarámuri en la Sierra Acuña y Gómez (2010: 2) han encontrado que:

En términos generales el embarazo no altera significativamente la vida familiar, al menos si éste se desarrolla con normalidad. La mujer embarazada (ropéame) no requiere dieta ni cuidados especiales y realiza en todo momento los papeles que de ordinario le corresponde. No existe una preparación especial para el parto, la mujer rarámuri por el intenso ejercicio físico que desarrolla está normalmente preparada, y recibe, llegado el momento, los consejos de personas allegadas como la madre, la abuela, la tía, amigas con experiencia que hayan afrontado el trance.

A decir de las mujeres rarámuri universitarias, en el caso de Simona y Plácida sus madres se enfadaron un poco al enterarse que estaban embarazadas, pues aunque en la Sierra dicha condición hubiera sido esperada, siendo universitarias ello implicaba contravenir sus carreras profesionales, pero al ser chicas con una vida independiente, sus madres no tuvieron más remedio que aceptar la situación.

²¹⁶ Anuncio desplegado por *facebook* el 14 de abril de 2016

En cuanto al cuidado durante el embarazo, todas las mujeres rarámuri universitarias que son madres llevaron a cabo un estricto control médico prenatal, perinatal y posnatal. Por ejemplo Simona pagó y guardó con cariño las imágenes del ultrasonido tridimensional. En el caso de Estrella su familia vino de la Sierra y la acompañaron a realizarse varios estudios médicos. Plácida estaba tan emocionada que lloró a ver el ultrasonido. Francisca fue atendida en el hospital militar, uno de los hospitales con más renombre en México, debido a que su esposo es militar.

En relación al cuidado de sus bebés, para Estrella como para la mayoría de las mujeres rarámuri universitarias que son madres, la etapa más significativa del cuidado de sus hijos es la lactancia, siendo ésta última un habitus muy marcado en la cultura rarámuri, lo mismo que el porteo de los bebés por parte de las madres, prácticas que has sido abordadas por algunos estudios, por ejemplo al describir la ropa de uso diario de las mujeres rarámuri se refieren a la parte superior común del traje de la mujer rarámuri llamada *napátcala* y anotan “parece estar destinada especialmente a la madre que amamanta, ya que la cabeza del bebé se pasa por la ancha apertura del brazo” (Bennett y Zingg, 2012 [1935]: 166), pero el uso de esta indumentaria tradicional para facilitar amamantar a sus bebés deja de tener sentido porque al ser estudiantes, pues las mujeres rarámuri buscan formas alternas de alimentar a sus bebé para poder asistir a clases.

A diferencias de otras mujeres rarámuri, las que asisten a la universidad dejan de realizar el tradicional porteo de sus crías atadas a la espalda. Las mismas mujeres rarámuri universitarias enfatizaron en ello durante un encuentro de estudiantes indígenas²¹⁷, organizado por una institución becante, en el que se organizó un desfile de modas sobre trajes étnicos, y para ello incluso se diseñaron trajes que abordaron temáticas de la cultura indígena, como la siembra del maíz. Al finalizar dicho desfile el estudiantado insistió en que debía aparecer de forma improvisada el traje más representativo de la cultura rarámuri, así que hicieron desfilar a una de muchas chicas que traía puesta su falda tradicional (*sipúchaka*) e inmediatamente ataron a su espalda un chal (*guemara*) y colocaron dentro de él a una cría que tomaron de entre las madres universitarias.

²¹⁷ Diario de campo: 23 y 24 de marzo de 2013.

Es así como las prácticas del porteo de bebés en la espalda ha quedado reservada a momentos extraordinarios para las mujeres rarámuri universitarias, como lo fue este desfile de modas, pero ello no significa que en ocasiones sus bebés no las acompañen a la universidad mientras ellas toman clases, situación que es cuestionada nuevamente por uno de los gestores:

Llegué a verlas en clase y los niños estaban en una banca acostados tapados con una cobija mientras la señorita tomaba clases también, no es vida para el niño. Una de esas señoritas yo la veía cuando venía conmigo y con el niño en el hombro y todo el día lo estaba manipulando. El horario que tenía ella contravenía las horas de siesta de su bebé y de sus alimentos, pues no se puede cumplir porque ella tiene clases, tiene que cambiarse de salón, tiene que hacer una actividad e ir en el autobús, entonces son riesgos innecesarios que se pudieran evitar. Me gustaría explicarles que se tomen ese momento, que terminen su carrera, decirles “no obliguen a los niños a estar atravesando por lo mismo que ustedes que van y vienen que si hace frío que si hace calor denles más de crianza o condiciones más controladas”²¹⁸.

En relación a la preocupación de este gestor acerca de las “condiciones controladas de crianza”, ya algunas discusiones feministas han tratado de romper con la imagen pasiva de las crías y también de la mujer, esa madre “idealizada”, “sacrificada” que está a “entera disposición de sus hijos” (Dobles, 2013: 13). Llevar a cabo el cuidado de las crías tratando de controlar todo su entorno supondría que las madres rarámuri tendrían que reducirse al mínimo como sujetas, al igual que la mayoría de sus actividades a desempeñar.

Para Jessica Benjamín (1997: 70, cit. en Dobles, 2013:12) es claro que “si la madre no es capaz de desplegar su propia subjetividad, (lo que no es asunto de mera ‘voluntad’ sino de estructuras, pautas culturales y sociales, y una socialización previa) si no puede así afirmar su ‘otredad’ no será capaz de ‘sobrevivir’ esta agresión, lo que tendrá serias consecuencias psicológicas para ella y para el infante [...]”.

Joss, una gestora mestiza, opina acerca del embarazo de las mujeres rarámuri:

Yo soy mamá soltera, fui mamá soltera muy joven y yo para continuar mis estudios, mis papás fueron mi apoyo con mi hija, entonces no es cuestión cultural, el problema también

²¹⁸ Manuel, coordinador de uno de los programas de atención a los estudiantes indígenas. Entrevista el 20 de octubre de 2015.

les pasa a los chabochi, ese no es el problema. Te digo, yo me embaracé a los 15 y les pedí ayuda a mis papás, pero ellas no les piden ayuda a sus papás, están lejos²¹⁹.

Reynaldo me comentó alguna vez: “Joss siempre nos dice que la maternidad de las mujeres rarámuri no es un problema que es posible estudiar y ser madre, pero Joss es mestiza, sus papás le ayudaron, ellos tenían puestos políticos, recursos económicos y muchas cosas más, las mujeres rarámuri no”²²⁰. Esto me lleva a suponer que la mayoría de los programas de atención a estudiantes indígenas han emprendido una campaña para prevenir el embarazo de las mujeres rarámuri porque sus coordinaciones consideran que las mujeres rarámuri no tienen suficiente capital económico, social y cultural para congeniar la crianza con sus estudios universitarios.

Cabe aclarar que en su organización diaria para llevar a cabo el cuidado infantil, las mujeres rarámuri universitarias asisten a la universidad dejando a sus crías al cuidado de otras personas, por ejemplo Alejandra y Verónica al ser madres solteras dejan a sus bebés al cuidado de sus primas. El esposo de Simona cuida de su hijo mientras ella está en la escuela, pero de igual forma le puede ayudar la cuñada de Simona (hermana de su esposo). Tania deja a sus hijos al cuidado de la abuela materna de éstos. La mamá de Estrella vino de la Sierra a cuidar a su nieta y trajo con ella a una joven que le ayuda con el cuidado de la pequeña bebé. De esta forma la crianza de sus bebés no recae solo en las mujeres rarámuri, pues como afirma Marcela Lagarde:

La maternidad no puede ser desarrollada por una sola mujer, es siempre una institución colectiva. La distorsión ideológica plantea que “madre solo hay una”, pero nada está más alejado de la realidad social. En las más diversas formas de organización de la vida social, el espacio de reproducción social ha estado poblado por varias mujeres. La madre tiene ayudas para cubrir las necesidades requeridas para la vida de los otros. Y cada individuo a lo largo de su vida es atendido, cuidado maternalmente de manera sucesiva y en ocasiones simultánea por diversas madres. En efecto, en general, se nace de una mujer, se tiene una progenitora, pero madres hay muchas (Lagarde, 2011: 390 y ss.).

²¹⁹ Joss, parte del personal que coordina el apoyo a los estudiantes indígenas dentro de una fundación becante. Entrevista el 13 de diciembre de 2012.

²²⁰ Conversación informal con Reynaldo, coordinador de un programa de atención a estudiantes indígenas. 16 de febrero de 2016.

8.5. Madres solteras pero no madres solas

Las madres solas son generalmente, mujeres pobres en el sentido de clase o miseria social (desprotegidas, suburbanas, sin familias que las protejan). Algunas características de las madres solas sirven de justificación para el abandono de los hombres, por ejemplo que son muchachas sin núcleo familiar (Lagarde, 2012: 412).

Esta definición de Marcela Lagarde me hizo pensar acerca de las mujeres rarámuri universitarias que eran madres solteras, ¿a caso eran también madres solas? Tania, Verónica, Alejandra y Frida son madres solteras. Tania y Verónica tenían problemas familiares y habían desafiado a su padre, y Frida a su madre, por lo que no se podía afirmar que tuvieran del todo apoyo familiar. Sin embargo no son madres solas, no son miserables: despliegan sus propias subjetividades, no son chicas dominadas, tampoco pertenecen al mundo dominante, pero lo conocen y lo han visto de cerca en las aulas, además tienen empleos, y el apoyo de algunas personas: hermanas, primas, madrinas, profesoras, etc. Por ejemplo a Verónica sus profesoras y compañeras le ayudaron haciéndole regalos a su bebé, al igual que a Alejandra.

En este panorama no aparecen los padres varones, por lo que los gestores siguen cuestionando estas maternidades: “Estamos viéndonos en el problema de que hay un joven que tiene cuatro hijos aquí en el programa, con cuatro señoritas diferentes que están en el programa y los niños tendrán un año de diferencia entonces ese es un problema, la mayoría de las señoritas se embarazan y son madres solteras y queremos que ellas tomen una decisión en forma y en tiempo”²²¹.

El gestor antes citado reconoce que este joven progenitor que no asume su paternidad, sin embargo considera que la decisión y el “problema” de la maternidad es algo de “ellas”. De esta misma forma asumen y enfrentan este problema las mujeres solteras de mi investigación, tal y como lo expresa Tania: “Yo me hecho cargo sola, para pagar los gastos

²²¹ Manuel, coordinador de uno de los programas de atención a estudiantes indígenas, entrevista el 20 de octubre de 2015.

de mis hijos siempre he trabajado... cuando estaba en la universidad trabajaba de cajera en una tienda y eso me alcanzaba, en el año de servicio (de enfermería) estuvo un poco pesado pues no nos pagan y después trabajé en una clínica particular durante un año y tengo mis ahorros aún²²².

Si bien Tania no encarna un caso de “feminización de la pobreza” sí refleja lo que ha traído el desmantelamiento del Estado del bienestar, una economía en la que los empleos estables son raros, y también es una muestra de las causas de distintos hogares presididos por una mujer, que están en función de la raza y de la clase. “No es algo nuevo que las mujeres emplean normalmente parte de su vida diaria en función de su forzado estatuto de madres” (Haraway, 1991: 285).

Al igual que en el caso de otras mujeres indígenas estudiadas por Posso (2010: 67), también es común que las mujeres rarámuri no necesariamente mantengan un estatus permanente de madres solteras, ya que, dependiendo de su edad y sobre todo de su ciclo de vida reproductivo, pueden entrar en unión con otro hombre, con quien también pueden tener otros hijos-as (Bennet y Zingg, 2012 [1935]: 337 y ss.).

Dado lo anterior, ser madres solteras no es algo que marque “definitivamente” a las mujeres rarámuri universitarias. En la mayoría de los casos, estas chicas han crecido con un modelo materno en el que la posibilidad de cambiar de conyugue o de engendrar hijos de uno o más compañeros no le quita mérito a la elección del amor y el cuidado de hijas e hijos, esto hace que la madre sea más valorada y respetada desde la perspectiva de las mujeres rarámuri universitarias, tal y como afirma Alberta:

Mi mamá no le pide nada a nadie, mis hermanos mayores son hijos de otro señor, yo de otro. Mi mamá dejó a mi papá porque ya le había hecho muchas. Luego tuvo a mi hermana Laura, con otro señor, pero no quiso casarse con él porque no quería meter a un hombre a la casa cuando yo era niña, ¿Para qué arriesgarse? Nosotras podemos solas²²³.

O como afirma Alejandra:

²²² Tania, en sus respuestas al cuestionario aplicado el 29 de febrero de 2016.

²²³ Charla informal con Alberta el 25 de octubre de 2012.

Mi mamá dejó a mi papá al primer golpe y se vino a la ciudad a trabajar, yo la admiro mucho por eso, por no permitir que viviéramos eso. Actualmente vivimos con mi padrastro y me llevo bien con él²²⁴.

De esta forma Alejandra aprendió que no necesitaba de un hombre para poder ser madre y que puede criar a su hija sin estar casada; piensa que para ello tiene que mantener un buen empleo y terminar además su formación universitaria. El hecho de que algunas de las mujeres rarámuri universitarias, como Alejandra, Frida, Tania y Verónica estén construyendo un hogar matrilocal y matrifocal²²⁵ hace que la búsqueda de ascendencia social sea aún más significativa para ellas al tratar de brindarles mejores oportunidades a sus familia, ya sea a través del trabajo remunerado o preparándose para él a través de la educación universitaria, tal y como afirma Alejandra: “Desde que soy madre es más significativo estudiar y le echo más ganas a la escuela, es bueno saber que cada día me levanto por alguien”²²⁶.

8.6. Ser madre por amor y soledad: formas de apropiar un espacio

“Para nacer he parido”
Marcela Lagarde (2011: 379)

Cuando conocí a Tanía, tuvimos una plática casual durante una fiesta de estudiantes indígenas, entre otras cuestiones me platicó que tenía dos hijos y me explicó: “los tuve por no sentirme sola, llevaba mucho tiempo sin ver a mi familia”²²⁷. Tres años después, cuando la distancia me impidió conversar cara a cara con algunas de las mujeres rarámuri universitarias, un gestor aplicó por mí un sencillo cuestionario a las madres indígenas universitarias y fue para mí una sorpresa encontrar de nuevo a Tania abordando el tema de

²²⁴ Charla informal con Alejandra el 11 de septiembre de 2012.

²²⁵ El término matrifocal fue acuñado inicialmente en la literatura antropológica sobre el Caribe. Al estar el orden familiar centrado en la mujer, en el sentido de que los procesos de crianza, socialización y solidaridades de los hijos se dan fundamentalmente con la madre, entonces el montaje y la gestión de la economía doméstica y la toma de decisiones recaen sobre la misma mujer, y los hijos dependen de ella. También significa un predominio de los familiares de la madre en la socialización de la prole, de la determinación también por ella acerca del momento en que termina o se inicia una unión y, en algunos casos, incluso de la capacidad de decisión y control, por parte de la mujer (Posso, 2010: 74).

²²⁶ Cuestionario aplicado vía facebook a Alejandra el día 21 de enero de 2016.

²²⁷ Diario de campo: 07 de diciembre de 2012.

su la maternidad, aludiendo a su antigua soledad: “Decidí tener a mis bebés porque estaba sola y me sentía sola y fue como mi motivación para seguir adelante”²²⁸.

Verónica, hermana de Tania comentó: “planeé mi embarazo porque estoy en buena etapa, además me sentía muy sola”²²⁹. Ambas hermanas refieren a la soledad en sus respuestas, pues su familia estaba lejos antes y a veces tenían problemas. Además de estas dos hermanas, Alejandra había buscado antes la maternidad, primero tratando de adoptar a una bebé rarámuri que había sido golpeada y a la que había rescatado y llevado al hospital, pero no consiguió dicha adopción; tiempo después se embarazó y también consiguió adoptar a otra niña.

Algunas de las mujeres rarámuri buscan en sus bebés un remanso y una motivación para sus estudios, como explica Simona: “ser madre y universitaria es fácil porque mi hijo me motiva y me ayuda a que no me sienta tan estresada”²³⁰. Tener un bebé significa para algunas de ellas la posibilidad de depositar su amor y dedicación en alguien que no le resultará jamás ajeno. Eso me recuerda los postulados de Chodorow acerca de que “el tener un hijo recrea la deseada exclusividad madre-niño en la mujer” (1984, cit. en Dobles, 2013: 10) y que las mujeres internalizan la carencia y psicológicamente buscan la plenitud y la completud en otros.

¿Qué completud y plenitud se puede buscar en la maternidad? Tal vez la que no encontramos en las estructuras patriarcales cuando tratamos de salir de ellas. Por ello los gestores blancos que coordinan programas de atención a estudiantes indígenas no comprenden porque la soledad lleva a las mujeres rarámuri universitarias a desear hijos-as, pues ellos poseen una posición privilegiada y su vida cotidiana se desarrolla en un espacio en el que pertenecen a la clase dominante y no experimentan como las mujeres rarámuri universitarias la sensación de vacío al estar lejos de sus familias, sentirse ajenas al espacio universitario y discriminadas constantemente. Estas mujeres rarámuri se dan cuenta de que su maternidad es indeseable en el espacio universitario, y resisten a ello, a partir de su experiencia subjetiva, como afirma Tania:

²²⁸ Tania, en sus respuestas al cuestionario aplicado el 29 de febrero de 2016.

²²⁹ Verónica, en sus respuestas al cuestionario aplicado el 29 de febrero de 2016.

²³⁰ Simona, en sus respuestas al cuestionario aplicado el 29 de febrero de 2016.

Mi experiencia como madre y universitaria no ha sido tan difícil. Mis maestros y compañeros no sé si me comprenden, creo que piensan y se preguntan cómo es posible esto, bueno me han preguntado que cómo le hago y en realidad ni yo sé pero me siento tranquila, siempre encuentro la solución a las cosas. Ser madre no es un impedimento para hacer las cosas y menos para estudiar, pues siempre he trabajado y me las he arreglado, tal vez a otras personas lo ven como algo malo o difícil pero creo que si no tuviera hijos no tendría sentido mi vida, ellos son mi motivación para seguir adelante, aunque ninguno fue planeado pero sí bienvenidos a mí vida”²³¹.

Como afirma el Grupo Elima (2001), al participar en el contexto socioeconómico de la mayoría, la maternidad de las minorías étnicas se ven modificada de forma drástica, situándola en una encrucijada de valores a menudo contradictorios, en los que su posición es poco comprendida y tenida en cuenta. Por otro lado es importante tener en cuenta los cambios estructurales, acompañados indudablemente del feminismo, que ha contribuido a la emancipación de la mujer, “término en positivo”, pero que no abordan en general una nueva maternidad, aunque sí la hay (Grupo Elima, 2001:58).

²³¹ Tania, en sus respuestas al cuestionario aplicado el 29 de febrero de 2016.

Discusión y conclusiones

El objetivo principal de esta tesis es identificar los procesos de articulación que llevan a cabo las mujeres indígenas rarámuri entre la educación universitaria y la construcción o reconstrucción de una identidad étnica y de género. Considero que la mayoría de las mujeres que participaron en mi investigación han construido sus identidades como universitarias (agentes en contacto con los conocimientos hegemónicos) para transformar los significados dominantes, brindándole mayor valor a su experiencia y subjetividad, para así poder sobrellevar las relaciones de opresión, y seguir adelante con un proyecto de vida, para ellas y los suyos.

En este afán de construirse a sí mismas y tratando de librar la opresión, las mujeres rarámuri universitarias optan por varias formas de interpretarse, toman elementos prestados o construyen su identidad en relación con la otredad: un asunto ya abordado a fondo por la antropología (Augé, 1999; Barth, 1976; Giménez, 1996; Navarrete, 2004), y más allá de poseer identidades unívocas y contenidas, se ubican como agentes poscoloniales que provienen de espacios híbridos y de intersecciones culturales.

Estos hallazgos corresponden con mi hipótesis acerca de la posibilidad de construir identidades de género elaborando y reelaborando lenguajes y códigos propios como nuevas formas de expresión y subjetividad, dentro de prácticas discursivas heterogéneas, cruzadas por variables de clase, raza, sexo y cultura; así como por contextos históricos y locales (Brah, 2011 [1996]; Lagarde, 2011: 821; Sandoval, 2004; Haraway, 1991; Mohanty, 2008 [1984]: 140; Rosaldo, 1980; Simpson, 2014).

Si bien es cierto que me he basado en el feminismo poscolonial desde el inicio de esta tesis, he acudido a diversas lecturas tratando de comprender la experiencia de las mujeres rarámuri en el espacio universitario, dada su construcción como minoría étnica. La revisión de la literatura me llevó a establecer la hipótesis de que debido al papel coercitivo del sistema escolar (Simpson, 2004), las mujeres rarámuri podían ser silenciadas, segregadas y construidas desde el déficit, abusando de las ideas esencialista de los valores culturales diferenciados (Franzé, 2002; Carrasco, 2003; Carrasco et al., 2011; Novaro et al, 2008; Foley, 2004; Abajo y Carrasco, 2011; Ponferrada, 2007; Phoenix, 2009).

Mi experiencia en el trabajo de campo demuestra que en efecto, estas mujeres son silenciadas en el aula, pues sus conocimientos no son valorados. Por otro lado, la mayoría de las mujeres rarámuri que participaron en mi investigación no se quedaron a habitar el silencio, aprendieron con el tiempo a utilizar sus historias colectivas dentro de los órdenes sociales opresivos para contrarrestar el racismo y el sexismo que experimentaron; como lo hicieron en su caso de las mujeres negras estudiadas por Amina Mama (1995, cit. en Phoenix, 2009).

En las historias colectivas de las mujeres rarámuri, desde hace muchos siglos, se han encontrado presentes las redes de ayuda y compromiso, que ahora son reproducidas entre ellas y el profesorado tutor, en algunos casos. Dichas redes se construyen entonces como una forma de resistencia, forjando un espacio donde los valores minoritarios son afirmados y logran coexistir entre otros muy diferentes, para acomodarse; constituyendo así una estrategia de “acomodación y la resistencia” (Olmedo, 2003) que ya antes ha sido reconocida entre la población rarámuri y les ha llevado a preservarse como grupo étnico (Acuña, 2005). Por ello, la etnicidad puede analizarse como una experiencia histórica, constituida por la conjugación de saberes, normatividades y subjetividades específicos (Restrepo, 2004: 24).

Esta estrategia de acomodación y resistencia lleva a algunas mujeres rarámuri a definir la experiencia más importante que las define como mujeres universitarias: “Volverse más expresivas” como han afirmado Rosa, Azucena o Alejandra. Y si bien es cierto que estas mujeres se han vuelto más expresivas gracias a su propia agencia, también cabe reconocer la ayuda de sus tutores-as, ya que en algunos casos el efecto Pigmalión puede dar resultados positivos, dependiendo de las experiencias y recursos de este profesorado.

Por otro lado, no todas las mujeres rarámuri lograron acomodarse y resistir en el aula para “hacerse de una voz” (Collins, 1998, cit. en Roló-Dow, 2004: 12). Frida no consiguió resistir al silenciamiento impuesto, ni a la violencia simbólica (Bourdieu, 2000: 31) del aula, tal vez porque al igual que Ana, fue la única alumna rarámuri en su grupo académico y desde ahí no pudieron establecer redes de ayuda. A este factor se sumaron las bajas expectativas por parte de su profesorado; pero no podemos establecer generalizaciones, ni en este, ni en ningún caso. Habría que considerar que Ana, por ejemplo, se encontraba

estudiando una carrera que no deseaba, llenando un espacio vacío que le condonó la universidad y eso la hacía sentirse como la mujer que no quería ser. Dado lo anterior, es importante remarcar nuevamente la construcción identitaria desde una perspectiva psicosocial (Phoenix, 2009).

Por otro lado, el tema de la desvinculación escolar en las minorías étnicas ha sido explicado a consecuencia de diversas formas de segregación que suelen centrarse en marcadores étnicos como la raza, la religión, la lengua, el vestuario, la indumentaria tradicional, etc., llevando a estas minorías a la sobrerrepresentación (Carrasco et al., 2011; Carrasco, 2003; Ponferrada, 2007: 274; Franzé, 2002: 249; Phoenix, 2009) que complica su construcción identitaria individual al interior de la escuela.

Los marcadores de la raza y lengua pueden no ser muy evidentes en las mujeres rarámuri universitarias, dado el mestizaje de la población mayoritaria, y la educación que han recibido antes en castellano estas mujeres rarámuri. Es así que la indumentaria tradicional constituye el marcador más visible en las chicas rarámuri, que lleva al alumnado mestizo a identificarlas en el espacio universitario como mujeres con “derechos negados” (Gargallo, 2014; García, 2010). Aunque en otros espacios, como en los encuentros de estudiantes indígenas, organizados por las instituciones becantes, las mujeres rarámuri aparecen como “sujetos de interés público” (Bertely, 2011) a quienes es necesario atender para que resguarden su identidad, como concomitante de su lengua, entendida ésta como una especie de patrimonio de la humanidad. Sin embargo, ante una larga historia de políticas asimilacionistas, estas instituciones becantes no encuentran una forma de integrar realmente estas lenguas indígenas al espacio universitario y optan por reafirmar el uso del traje étnico como marcador cultural, que es sugerido en espacios de encuentros exclusivos para el estudiantado indígena.

Ante estas experiencias de segregación y discriminación en función del uso del traje tradicional, las mujeres rarámuri llevan a cabo distintas estrategias, dependiendo del espacio de socialización, pues en los encuentros de estudiantes indígenas su uso no suele suponer una experiencia que les segregue ya que el estudiantado mestizo no acude a dichos eventos. Pero en el espacio universitario, al lado del estudiantado mestizo, se complejiza aún más, pues el uso del traje tradicional es una elección propia, la mayoría de las veces.

Para algunas mujeres rarámuri, como Selene, identificarse como tales se convierte en una forma de agencia, por ejemplo cuando eligen usar el traje tradicional como signo de “resistencia política” (López Guerrero, 2012: 261) y de “liberación” de la identidad individual y étnica (Ponferrada, 2012: 10). Selene trabaja para darle un significado nuevo al uso del traje tradicional: caminando orgullosa y erguida cuando siente las miradas del resto del alumnado, entonces ella rechaza bajar la mirada como “símbolo de sumisión” (Bourdieu, 2000: 23).

Otras chicas rarámuri, y a veces Selene, optan por combinar sus trajes tradicionales con maquillaje o *jeans* celebrando la hibridez y el “nuevo mestizaje”, para cuestionar cualquier criterio de autenticidad y purismo cultural; esto nos recuerda que no hay nada estático, que hasta las “tradiciones milenarias” se vuelven “milenarias” a partir de que alguien las resignifica y las reivindica como tales (Anzaldúa, 1987, cit. en Hernández, 2008: 74).

Lo anterior coincide con los hallazgos de Carter (2005, cit. en Pàmies et al., 2012) acerca de la forma en la que el estudiantado minoritario tienen más éxito en la escuela al construirse como bicultural o multicultural, y los hallazgos de Pàmies (2006, cit. en ibíd.) en el caso de estudiantado marroquí en Cataluña, que no solo tenían mayor éxito al construirse desde la biculturalidad, sino también desarrollado una autoimagen positiva a partir del origen étnico.

Para desarrollar esta autoimagen positiva, Selene, que se asume como rarámuri abiertamente, socializa en “espacios múltiples” (Ek. 2009), como en el hogar, la comunidad de origen o en la iglesia, cultivando valores étnicos y religiosos: humildad y misericordia, los cuales considera contrarios a los que se promueven en el sistema escolar; aunque en este último espacio logra construirse como una alumna exitosa, resistiéndose así a ser identificada desde una imagen del déficit. De nuevo vemos presente la estrategia de la acomodación y resistencia (Olmedo, 2003), pero también la construcción de una identidad étnica que ha sido cultivada buscando las condiciones ideales para que “madure” tal y como propone Baumann (2001: 34-85 y ss.).

Por otro lado es necesario recordar que las personas pertenecientes a minorías étnicas no responden de formas monolíticas cuando se enfrenta a una población mayoritaria; si no que desarrollan múltiples estrategias, que dependen de su capital cultural (Olmedo, 2003; Pàmies et al., 2012), así como lo hace Alberta en sus continuos cruces de fronteras étnicas, desde su subjetividad.

Las experiencias de estas mujeres rarámuri universitarias nos permiten entender sus subjetividades como parte de un proceso “continuo, creativo y dinámico” (Mama, 1995, cit. en Phoenix, *ibíd.*) como es la identidad (Bauman, 2010) que se vuelve propia cuando las personas logran entenderse reflexivamente, en virtud de su biografía (Giddens, 1991, cit. en Catells, 2001: 33) y del discurso vivido (Tafjel, 1974, cit. en Thomas et al., 2011: 530).

También durante el desarrollo de esta investigación construí algunas hipótesis sobre la necesidad de abordar nuevas formas de maternidad, tal y como ha propuesto el Grupo Elima (2001: 85) dado los replanteamientos de roles y relaciones de género que han afectado al modelo patriarcal (Castells, 2002: 159) mismo que especializa a las mujeres en la maternidad y en la reproducción social (Lagarde 2011: 335) y se encuentra embebido en las estructuras escolares (Bourdieu, 2000:63).

En este sentido, parece ser que para la universidad el replanteamiento de roles de género no se ha dado, pues se sigue concibiendo a las mujeres como las únicas responsables de la crianza, y además se considera que su capital cultural y social es insuficiente para congeniar esta crianza con sus estudios universitarios, por lo que una vez más, en conjunto con otras instituciones becantes, la universidad ha tratado de imponer discursos identitarios para dictar el control de los cuerpos de las mujeres rarámuri, evitando en ellas los embarazos que pudieran dificultarles o hacerles abandonar sus estudios.

Por otro lado, algunas de estas mujeres rarámuri se convirtieron en madres resistiendo a estos discursos institucionales, incluso a la imposición de la agenda escolar que suele ser dominante, como plantea Simpson (2014), logrando así demostrar que “ser madre no es un

impedimento”²³², dado que la maternidad es un valor altamente valorado en la cultura rarámuri, y para algunas de estas mujeres puede suponer encontrar el reconocimiento y el descanso ante las estructuras coercitivas de la universidad, que no han terminado de otorgarles un espacio a las mujeres rarámuri.

Como hemos visto, el problema más complejo de abordar son las políticas identitarias que dictan los programas de atención sobre las subjetividades del estudiantado indígena. Por otro lado, estos programas de atención o acogida, en el mejor de los casos, les motivan y contribuyen a su logro académico (Abajo y Carrasco, 2004). Es verdad que en el caso de las mujeres rarámuri estos programas les han brindado ciertas ayudas, como prepararles para los exámenes de admisión, ofrecerles cursos de utilización de las TIC, o sensibilizar al profesorado para que se llevara a cabo tutorías más eficientes. Aunque no se realizó dicha capacitación a todo el profesorado y en el aula las expectativas bajas hacia el estudiantado rarámuri siguen afectando su construcción identitaria reproduciendo imágenes de déficit.

La ayuda académica que le ha brindado la universidad al estudiantado indígena, podría asemejarse en ciertos aspectos a la atención prestada por los programas de “Untracking”, llevados a cabo por algunas instituciones que prestan atención a las minorías involuntarias de Estados Unidos de América, como son latinos y afroamericanos. Este tratamiento pretende cerrar las brechas sociales y económicas entre minorías y mayorías; de esta forma se ha conseguido el éxito académico entre las minorías involuntarias, sin que éstas pierdan su identidad étnica: asisten a los mismos cursos académicos que la mayoría, pero recibiendo apoyos extras en tutorías (Mehan, et. al, 1994)

El problema se complejiza cuando los programas de atención tratan de incidir sobre la conservación de la identidad étnica o la asimilación, corriendo el riesgo de generar violencia simbólica al señalarle al estudiantado minoritario continuamente su diferencia (Franzé, 2002), pues como explica Brubaker: la etnicidad no depende de la existencia de grupos étnicos por tanto, los idiomas, puntos de vista racializados y sistemas de clasificación; así como las ideologías, categorías y narrativas; el sentido común y la retórica son incorporados con gran fuerza por las organizaciones poderosas, y no son atributos determinados en la identidad de los grupos étnicos (Brubaker, 2002: 172).

²³² Tania, en sus respuestas al cuestionario aplicado el 29 de febrero de 2016.

De esta forma, las instituciones becantes le han impuesto al estudiantado rarámuri diversos discursos que deben reproducir si desean obtener la ayuda para acceder a la universidad. Creo que en caso de pretender contribuir en la construcción de una identidad étnica, las ayudas deberían venir desde la familia, o comunidades de origen (Simpson, 2014; Paciotto, 2010); así que un buen comienzo para la descolonización sería dejar de imponer discursos identitarios sobre el estudiantado indígena. Bertely (2011) opina lo mismo, pero también cree que es obligación de la población mayoritaria mediar en algún momento de esta transición, y yo me pregunto si podremos llegar a dicha transición, si en algún momento podemos llegar a la descolonización desde el aula.

Bibliografía

Abajo, José Eugenio; Carrasco, Silvia.

2011. “La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu”. *RECERCA*, 11. 2011. Pp. 71-92. [En línea] [Consulta: 18 de julio de 2015]

Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2011.11.6>

2004. *Experiencias de trayectoria y éxito escolar de gitanas y gitanos en España: Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.

Aboites, Luis.

1994. *Breve historia de Chihuahua*. México: Fondo de Cultura Económica.

Acuña Delgado, Ángel.

2007^a. “La mujer en la cosmovisión y ritualidad rarámuri” *Boletín de Antropología* año/vol.21 038. Pp. 41-63.

2007^b. *La construcción cultural del cuerpo en la sociedad rarámuri de la Sierra Tarahumara*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

2005. “Matachines rarámuri (México). Un proceso de sincretismo cultural”. *Gazeta de Antropología* artículo 29. [En línea] [Consulta: 8 de agosto de 2013]

Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/7195>

Adán, Carme.

2006. “Género, experiencia de las mujeres y situación”. En: Carme Adán. *Feminismo y conocimiento. De la experiencia de las mujeres al ciborg*. Pp. 223-301. Coruña: Ediciones Spiralía.

_____ y Gómez Molina, Estrella

2012. “Papeles de género en la sexualidad rarámuri: Una aproximación etnológica” *Revista de Antropología Experimental* núm. 12. Pp. 1-15.

Ahmad, Fauzia.

2001. “Modern Traditions? British Muslim Women and Academic Achievement”, *Gender and Education*, 13:2, 137-152. [En línea] [Consulta: junio 2012]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/09540250120051169>

Aguilera, Sabina.

2014. *Textiles rarámuli: Hilos, caminos y el tejido de la vida*. Berlin: Ibero-Amerikanisches Institut/ Preußischer Kulturbesitz.

Alba, Richard.

2005. "Brigh vs. blurred boundaries: Second-generation assimilation and exclusion in France, Germany, and the United States". *Ethnic and Racial Studies*, 28: 1. Pp. 20-49.

Alcoff, Linda.

2002. "Feminismo cultural vs. Post-estructuralismo: la crisis de identidad de la teoría feminista". *Debats* Núm.76. Pp. 1-26.

Álvarez, Salvador.

2004. "La Misión y el indio en el Norte de la Nueva Vizcaya". En Clara Bargellini (coord.). *Misiones para Chihuahua*. México: Grupo Cementos de Chihuahua.

Aquino Moresch, Alejandra.

2013. "La subjetividad a debate". *Sociológica*, año 28, número 80, septiembre-diciembre de 2013. Pp. 259-278.

Artfuch, Leonor (comp.)

2002. *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.

ATA.

2016. "Quiénes somos". *Asentamientos Tarahumares A.C.* [En línea] [Consulta: 15 de diciembre de 2015]. Disponible en: <http://www.asentar.org/index.php>

Augé, Marc.

1999. "De lo imaginario a lo 'ficcional total'". *Maguaré*, núm. 14. Pp. 5-18.

Ballestín González, Beatriz.

2010. "Entre la força del prejudici i l'efecte Pigmalión: "cultures d'origen" i resultats escolars dels fills i filles de famílies immigrades" *QUADERNS-E*, 15(1). Pp. 61-89.

Bari, María Cristina.

2002. "La cuestión étnica: aproximación a los conceptos de grupo étnico, identidad étnica, etnicidad y relaciones interétnicas". *Cuadernos de Antropología Social*. n.16. Pp. 149-163.

Baronnet, Bruno.

2010. "Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena". *Sociedade e cultura*, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre, 2010. Pp. 247-258.

Barth, Fredrik (comp.)

1976. *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bartolomé, Miguel Alberto.

2006 [1997]. *Gente de costumbre y gente de razón*. Las identidades étnicas en México. México: siglo XXI.

Bauman, Zygmund.

2010. *Identidad*. Buenos Aires: Losada.

Baumann, Gerd.

2001. *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. España: Paidós.

Bello, Álvaro; Rangel, Marta.

2000. *Etnicidad, 'Raza' y Equidad en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL

Bertran Tarrés, Marta; Ponferrada Arteaga, Maribel; Pàmies Rovira, Jordi.

2014. "Gender, family negotiations and academic success of young Moroccan women in Spain". *Race Ethnicity and Education* 15 Sep. 2014. [En línea] [Consulta: 24 de octubre de 2014]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/13613324.2014.946486>

Bertran Tarrés, Marta.

2009. *De les expectatives a les relacions: Infants, maternitat i atenció a la infància en una Barcelona diversa*. Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona. [En línea] [Consulta: 23 de julio de 2016]. Disponible en: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/32151>

Bennett, Wendell; Zingg, Robert.

2012 [1935 (la 1ra. Edición en inglés)]. *Los Tarahumaras: Una tribu india del norte de México*. Cecilia Pacheco (trad.). México: CDI.

Bertely Busquets, María; Saraví, Gonzalo; Abrantes, Pedro.

2013. *Adolescentes indígenas en México: derechos e identidades emergentes*. México: Unicef y CIESAS.

Bertely Busquets, María.

2011. "Aproximación a la discriminación con énfasis en el tratamiento ciudadano". En Néstor López (coord.) *Escuela, identidad y discriminación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-Unesco. Pp. 29-68.

2006. *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en las escuelas*. México: CIESAS.

Blom, Jan-Petter.

1976. "La diferencia étnica y cultural". En Fredrik Barth (Comp.) *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bonetti, Carlos.

2015. “Indios, mestizos y santiagueños: Discursos identitarios acerca de la población rural de Santiago del Estero en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX”. *Sociología del trabajo*, núm.25. Pp. 281-293.

Bonfil Batalla, Guillermo.

2006. [1987(1a 1ra. Edición)]. *México Profundo: una civilización negada*. México: Cultura Tlalpan.

Bourdieu, Pierre.

2012. [1979 (1a 1ra. Edición)]. *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. México: Taurus.

2008. *Homo academicus*. Ariel Dilon (Trad.). Buenos Aires: Siglo XXI.

_____ y Passeron, Jean Claude.

2003. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Marcos Mayer (Trad.). Buenos Aires: Siglo XXI.

2001. “Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social”. En Pierre Bourdieu. *Poder, derecho y clases sociales*. España: Desclée de Brouwer.

2000. *La dominación masculina*. Joaquín Jordá (Trad.). Barcelona: Editorial Anagrama.

1991. *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

1972. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

Brah, Avtar.

2011 [1996 la edición original]. *Cartografía de la diáspora, identidades en cuestión*. Sergio Ojeda (trad.). Madrid: Traficantes de sueños.

Braidotti, Rosi.

2004. *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Brubaker, Roger.

2002. Ethnicity without groups. *Arch. europ. sociol.*, XLIII (2). Pp. 163-189.

_____ y Cooper, Frederick

2001. “Más allá de ‘Identidad’”. *Apuntes de Investigación CECyP*, núm.7. [En línea] [Consulta: 24 de enero de 2015]. Disponible en:

<http://comunicacionycultura.sociales.uba.ar/files/2013/02/Brubaker-Cooper-espanol.pdf>

Bustillos Durán, Sandra.

2011. “Pobreza, pueblos indígenas, mujeres indígenas; exclusión y desigualdad”. En Sandra Bustillos y Rodolfo Rincones (coords.) *Mujeres en Chihuahua Hoy*. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Bustillos Gardea, Noel Irán; García Nevárez, Elías.

2012. “Interculturalidad y Educación Superior en la Universidad Tecnológica de la Tarahumar”. Ponencia presentada en *Primer Congreso Internacional de Educación Construyendo inéditos viables*. [En línea] [Consulta: 13 de agosto de 2013]. Disponible en: http://cie.uach.mx/cd/docs/area_07/a7p12.pdf

Butler, Judith.

2007 [1999 la edición en la que se basa la traducción al español] *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Antonia Muñoz (Trad.). España: Paidós

1997 *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection*. Stanford: Stanford University Press.

1993. *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. New York & London: Routledge.

1990. “Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault”. En Benhabib, Seyla y Cornell, Drucilla (ed.), *Teoría feminista y teoría crítica*. Pp. 193-211. Valencia: Ediciones Alfons el Magnanim.

Cangas Arreola, Omar Daniel.

2006. “El amor se volvió mujer. Las mujeres y el amor en el México colonial” *Avances* Número 132, Octubre. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Carby, Hazel.

2012 [1982 (la edición en la que se basa la traducción al español)]. “Mujeres blancas, ¡escuchad! El feminismo negro y los límites de la hermandad femenina”. En Mercedes Jabardo (Ed.) *Feminismos negros*. Marta García de Lucío (Trad.). Madrid: Traficante de Sueños.

Cardenas Fernández, Leiner.

2013. “La invasión Española de las Grandes Civilizaciones de América”. [En línea] [Consulta: 28 de febrero de 2014]. Disponible en: <http://history-peru.blogspot.mx/2013/01/la-invasion-espanola-de-las-grandes.html>

Cardoso Oliveira, Roberto.

2007. *Etnicidad y estructura social*. Virginia Molina Ludy y Enrique Lemus Rodríguez (Trads.). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/ Universidad Autónoma Metropolitana/ Universidad Iberoamericana.

Carrasco, Silvia; Pámies Jordi; Ponferrada, Maribel.

2011. “Fronteras visibles y barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California” *Migraciones* 29. [En línea] [Consulta: 25 de abril de 2013]. Disponible en: http://www.academia.edu/1462784/Fronteras_visibles_y_barreras_ocultas._Aproximacion_comparativa_a_la_experiencia_escolar_del_alumnado_marroqui_en_Cataluna_y_mexicano_en_California

Carrasco, Silvia y Gibson, Margaret.

2010. “La educación de los jóvenes de origen inmigrante en secundaria: algunas lecciones comparativas desde Cataluña y California”. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 90. Pp. 59-76.

Carrasco Pons, Silvia.

2004. “Inmigración, minorías y educación: Ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu”. *Ofrim*, n° 11, junio. Pp. 37–67. [En línea] [Consulta: 21 de mayo de 2016]. Disponible en: http://gestiona.madrid.l/web/pdfs/n11_cap3.pdf

2003. “La escolarización de hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales en España”. *Revista de Educación*, 330. Pp.99-136.

Castells, Manuel.

2001. *La era de la información. Vol. II: El poder de la identidad*. México: Siglo XXI Editores.

CDI.

2009 “Tarahumaras – Rarámuri”. *Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas*. [En línea] [Consulta: 15 de noviembre de 2013]. Disponible en: http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=607:tarahumaras-raramuri-&catid=54:monografias-de-los-pueblos-indigenas&Itemid=62

Celigueta Comerma, Gemma.

2014. “Aprender ciudadanía en Guatemala. Reflexiones a la luz de la experiencia de tres organizaciones de mujeres indígenas”. En Gemma Celigueta Gemma y Orbitg Pedro Pitarch (coords.). *Modernidad indígena, ‘indigeneidad’ e innovación social desde la perspectiva del género*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Ceneval.

2010. “Los programas especiales del Ceneval” *CENEVAL*. [En línea][Consulta 27 de mayo de 2013] Disponible en: <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=5689>

Chávez Arellano, María Eugenia.

2008. “Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas?”. *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXVII (4), No. 148, octubre-diciembre de 2008. Pp. 31-55.

Collins, Patricia Hill.

2012 [2000 (la edición en la que se basa la traducción al español)]. “Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro”. En Mercedes Jabardo (Ed.) *Feminismos negros*. Marta García de Lucío (Trad.). Madrid: Traficante de Sueños. [En línea][Consulta: diciembre de 2014] Disponible en: <http://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Feminismos%20negros-TdS.pdf>

Colmee.

2015“Las telesecundarias en México: resultados de TALIS 2013”. *Colmee*. [En línea] [Consulta: 16 de julio de 2016]. Disponible en:
http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/ponenciasdia2/24Las_tel_esecondarias.pdf

Coneval.

2010. “Porcentaje de población en situación de pobreza, 2010. Chihuahua”. *CONEVAL*. [En línea] [Consulta: 29 de enero de 2016]. Disponible en:
http://www.coneval.gob.mx/coordinacion/entidades/Chihuahua/Paginas/pob_municipal.aspx

Cotton, Kathleen.

1989. “Expectations and Student Outcomes”. *School improvement research series*. [En línea] [Consulta: 23 de agosto de 2013]. Disponible en:
<http://educationnorthwest.org/sites/default/files/expectations-and-student-outcomes.pdf>

De Beauvoir, Simone.

2012. [1949 (la 1ra. Edición en francés)]. *El segundo Sexo*. Juan García Puente (Trad.). México: Debols!llo.

De Lauretis, Teresa.

1991 [1986 el texto original]. “La tecnología del género”. En Carmen Ramos Escandón (Comp.) *El género en perspectiva de la dominación universal a la representación múltiple*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Deeds, Susan.

2002. “Brujería, género e inquisición en Nueva Vizcaya” *Desacatos* núm. 10 otoño-invierno. Pp. 30-47.

2001. “Resistencia indígena y vida cotidiana en la Nueva Vizcaya. Trastornos y cambios étnico-culturales en la época colonial”. En Claudia Molinari y Eugeni Porras (Coord.) *Identidad y Cultura en la Sierra Tarahumara*. México: INAH/H. Congreso del Estado de Chihuahua.

2000. “Legacies of resistance, adaptation, and tenacity: history of native people of Northwest Mexico”. En Richard E.W. Adams y Murdo J, MacLeod. *The Cambridge History of the native peoples of Americas*. Pp. 44-88. Cambridge: Cambridge University.

1997. "Double jeopardy. Indian women in Jesuit mission of Nueva Vizcaya". En Susan Schroeder, Stephanie Wood and Robert Haskett. *Indian women in early Mexico*. Pp.255-272. Norman: University of Oklahoma Press

1992. “La rebelión es de los tepehuanes y de los tarahumaras ante el siglo XVII en La Nueva España”. En Ysla Campbell. *El contacto entre españoles e indígenas en el*

norte de la Nueva España. Pp. 33-40. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Delgado Tornés, Alisa.

2004. "Subjetividad, representación e identidad". *Santiago*, 105. Pp.50- 70.

Del Río, Ignacio.

2008. "El programa Jesuítico de evangelización y la construcción". En Juan Luis Sariago Rodríguez (Comp.) *Retos de la Antropología en el Norte de México*. México: INAH.

Dietz, Gunther.

2014. "Hacia una Educación Superior Intercultural en México". *La cuestión social en México*. [En línea] [Consulta: 8 de septiembre de 2014]. Disponible en:

<http://mexicosocial.org/index.php/secciones/especial/item/438-hacia-una-educacion-superior>

2009 "Los actores indígenas ante la 'interculturalización' de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo?" Ponencia presentada en el Congreso de LASA en Río de Janeiro, en el mes de junio de 2009.

_____ y Mateos Cortés, Laura.

2008. "Los estudiantes indígenas en las universidades latinoamericanas: ¿nuevos sujetos, nuevos enfoques?" *Cuadernos Interculturales*, vol. 6, núm. 10, primer semestre, 2008. Pp. 11-14.

Dimas Huacuz, Bertha.

2006. "¿Interculturalidad de papel? Apuntes sobre la idea de universidad indígena". *Revista Futuros* No. 14, 2006 Vol. IV. [En línea] [Consulta: 04 de septiembre de 2014]. Disponible en:

<http://www.revistafuturos.info>

Dobles Oropeza, Ignacio.

2003. "Diferenciación y reconocimiento mutuo en lo intergenérico: Chodorow y Jessica Benjamín". *Revista Reflexiones* 82 (2). Pp. 07-16.

Draper, Joan.

1995. "Volviendo a ser gobbo. El restablecimiento de las relaciones de género después de una fusión de escuelas" En Peter Woods y Martín Hammersley (comp.) *Género, cultura y etnia en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Durin, Severín; García, Diana.

2011. "Etnicidad y educación superior: indígenas universitarios en Monterrey". En José Juan y Blanca Delia Vásquez (Coords.). *Procesos comunicativos en la migración: de la escuela a la feria popular*. Pp. 59-8. Monterrey: COLEF/ UR/ITESM.

EL Despertador Mexicano, Órgano Informativo del EZLN.

1993. "Ley Revolucionaria de Mujeres". *EL Despertador Mexicano* No.1, diciembre 1993.

Ek, Lucila.

2009. "'It's Different Lives': A Guatemalan American Adolescent's Construction of Ethnic and Gender Identities across Educational Contexts" *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 40, Pp. 405–420.

Eudine Barriteau, Violet.

2011. "Aportaciones del feminismo negro al pensamiento feminista: una perspectiva caribeña". *Boletín ECOS núm.14* – marzo-mayo 2011. Olga Abasolo (trad.). [En línea] [Consulta: 22 de enero de 2015]. Disponible en:

http://www.fuhem.es/media/ecosocial/file/Boletin%20ECOS/Bolet%C3%ADn%2014/Aportaciones%20del%20feminismo%20negro_V.E.%20BARRITEAU.pdf

FECHAC.

2005. "Invitan al evento 'nuestra voz': jóvenes indígenas hablarán sobre sus experiencias y necesidades. FECHAC. [En línea] [Consulta: 28 de octubre de 2015]. Disponible en: <http://www.fechac.org/web/noticias.php?n=75>

Fernández Ramos, María de Guadalupe.

2013 "La mujer como pilar de la sociedad: Migrantes rarámuri en la ciudad de Chihuahua". En Ramón Gerónimo Olvera (coord.). *Canteras de Historias: Los caminos de la memoria*. Chihuahua: Instituto de la Cultura del Municipio de Chihuahua.

_____ y Herrera Bautista, Arturo.

2010. "Rarámuri Bakóchi rimuá eperé. Los tarahumaras que viven y sueñan en la ciudad de Chihuahua". *Manovuelta*, Año 5, núm. 12, octubre – diciembre. Pp. 34-41.

Foley, Douglas.

2004 [1996 (la edición en la que se basa la traducción al español)]. "El indígena silencioso como una producción cultural". Alejandra Cardini (trad.) *Cuadernos de Antropología Social* núm.19. Pp. 11-28

Fordham, Signithia.

1993."Those Loud Black Girls": (Black) Women, Silence, and Gender 'Passing' in the Academy". *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 24, núm.1. Pp. 3-32.

Foucault, Michelt.

1988. "El sujeto y el poder". *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 50, núm. 3, jul- sep. Pp. 3-20.

Franzé Mundanó, Adela.

2002. *Lo que sabía no valía escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social de Madrid.

Fuentes, Carlos.

1994. "Malinche, Marina o Malintzin: La triple vertiente de la identidad latinoamericana". *Agenda Latinoamericana*. [En línea] [Consulta: septiembre de 2013]. Disponible en:
<http://www.servicioskoinonia.org/agenda/archivo/obra.php?ncodigo=99>

Gabrielova Zuzana.

2007. *Los rarámuri: Un pueblo indígena de México*. Masarykova univerzita. [En línea] [Consulta: 17 de septiembre del 2013]. Disponible en:
is.muni.cz/th/.../ff.../Los_raramuri-un_pueblo_indigena_de_Mexico.pdf

García Ramírez, Amelia.

2010. *Indígenas universitarios en chihuahua: a la Búsqueda de un derecho negado*. Tesis de licenciatura no publicada. Escuela Nacional de Antropología e Historia, Unidad Chihuahua.

Gargallo Celentani, Francesca.

2014. *Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. México: Editorial Corte y Confección. [En línea] [Consulta: junio de 2014]. Disponible en:
<http://francescagargallo.wordpress.com>

Gibson, Margaret.

2003. "Improving Graduation Outcomes for Migrant Students". *Clearinghouse on Rural Education and Small Schools*. [En línea] [Consulta: 13 de mayo de 2016].
Disponible en: <http://www.ericdigests.org/2004-1/outcomes.htm>

_____; Bejénez Livier; Hidalgo, Nicole; Rolón, Cony.

2004. "Belonging and School Participation: Lessons from a Migrant Student Club". In Margaret Gibson, Patricia Gandara, Jill Koyama (Eds.), *Peers, Schools and the Achievement of U.S. Mexican Youth*. New York: Teachers College Press.

1988. *Accommodation without assimilation: Punjabi Sikh immigrants in an American high school*. New York: Cornell University Press.

Gil Roldan, Angela María.

2005. *Tejiendo la vida universitaria en la capital: nuevos dilemas de la mujer indígena contemporánea*. Tesis Magíster en Antropología Social. Universidad de Los Andes.

Giménez, Gilberto.

2009. "Comunidades primordiales y modernización en México". En Gilberto Giménez *Identidades Sociales*. México: CONACULTA/ Instituto Mexiquense de la cultura.

2005. *Teoría y Análisis de la Cultura*. Vol. II. México: CONACULTA.

2000. "Identidades étnicas: estado de la cuestión". En Reina, Leticia (coord.) *Los retos de la etnicidad en los Estados-nación del siglo XXI*. México: CIESAS/ INI/Porrúa.

1997. "Materiales para una Teoría de las Identidades Sociales". *Frontera Norte*, Volumen 9, núm.18, julio-diciembre. Pp. 9-28.

Gómez Bueno, Carmuca; Mayca Casares Fernández; Claudia Cifuentes Martínez; Antonia Carmona Bretones y Fernández Palomares.

2001. *Identidades de género y feminización del éxito académico*. Madrid: MECD/CIDE.

Gómez Molina, Estrella; Acuña Delgado, Ángel.

2010. "La técnica del parto y la obstetricia en la sociedad rarámuri de la sierra Tarahumara (México)". *Gazeta de Antropología*, 2010, 26 (2), artículo 38. [En línea] [Consulta: 13 de febrero de 2016]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/6739>

Gómez Suárez, Águeda.

2009. "El sistema sexo/género y la etnicidad: sexualidades digitales y analógicas". *Revista Mexicana de Sociología* 71, núm. 4 (octubre-diciembre, 2009). Pp. 675-713.

González, Carlos y León, Ricardo.

2000. *Historia de los pueblos indígenas de México. Civilizar o exterminar. Tarahumaras y apaches en Chihuahua, siglo XIX*. México: CIESAS.

Grupo ELIMA (Carrasco, Ballestín, Bertran, Bretones)

2001. "Educación, aculturación y género" en *Nómadas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales* núm. 14, Bogotá. Pp. 50-66.

Haaland, Gunnar.

1976. "Factores económicos determinantes en los proceso étnicos". En Fredrik Barth (Comp.). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hall, Stuart.

1996. "Introducción: ¿quién necesita 'identidad'?". Hall, Stuart y Paul du Gay (comp.) *Cuestiones de identidad cultural*. Pp.13-39. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores.

Haraway, Donna.

1991. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Hernández Castillo, Rosalva Aída.

2008. "Feminismos Poscoloniales: Reflexiones desde el Sur del Río Bravo". En Liliana Suarez Navaz y Rosalva Aída Hernández Castillo (eds.). *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*. Madrid: Cátedra.

2001. "Entre el etnocentrismo feminista y el esencialismo étnico. Las mujeres indígenas y sus demandas de género" *Debate Feminista* año 12, vol. 24 octubre. Pp. 171-190.

_____y Ortiz Elizondo, Héctor.

1996. "Las demandas de la Mujer indígena en Chiapas". *Nueva Antropología* vol. XV, núm. 49. Pp. 31-39.

Hoffman, Diane.

1998. "A Therapeutic Moment? Identity, Self, and Culture in the Anthropology of Education". *Anthropology & Education Quarterly* 29(3). Pp. 324-346.

INEE.

2006. *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2006*. México: INEE.

INEGI.

2010. "Censo de Población y Vivienda 2010". *INEGI*. [En línea] [Consulta: 30 de octubre de 2015]. Disponible en: <http://www.censo2010.org.mx/>

Izikowitz, Karl.

1976. "Vecinos de Laos". En Fredrik Barth (Comp.) *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.

Knutsson, Karl Eric.

1976 "Dicotomización e integración: aspectos d las relaciones interétnicas en el sur de Etiopía". En Fredrik Barth (Comp.) *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.

Korsbaek, Leif y Sámano Rentería, Miguel Ángel.

2007 "El Indigenismo En México: Antecedentes y Actualidad". *Ra Ximhai*, enero-abril, año/vol. 3, número 001. Pp. 195-224.

Ladson-Billings, Gloria y Gillborn, David.

2004. *The Routledge Falmer Reader in Multicultural Education*. London: Routledge Falmer.

La Barbera, María Caterina.

2010. "Género y diversidad entre mujeres". *Cuadernos Kóre* vol. 1, núm.2. Pp. 55-72.

La Crónica de Chihuahua.

2012. "Inauguran albergue escolar indígena en Arareko". [En Línea] [Consulta: 06 de junio de 2016]. Disponible en: <http://www.cronicadechihuahua.com/Inauguran-albergue-escolar.html>

Lagarde, Marcela.

2011 (5ta. Edición). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monja, putas, presas y locas*. México: Universidad Autónoma de México.

Lispector, Clarice.

1994. "El Mensaje". En *Felicidad Clandestina*. Pp.143-161. Barcelona: Mondadori.

Loera González, Juan.

2014. "Impactos de las políticas neoliberales entre el pueblo rarámuri: conflictos de tierra y engranaje institucional del ejido". *Especialidades* vol. 4, núm.1, enero-junio. Pp. 5-42.

López Guerrero, Jahel.

2012. *Mujeres indígenas en la zona metropolitana del Valle de México: experiencia juvenil en un contexto de migración*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México.

Lumsden, Linda.

2005. "Expectativas sobre los estudiantes". En Miriam Sánchez Hernández y Marcela López Fernández (Comp.) *Pigmalión en la escuela*. Pilar Castro Gómez (Trad.). México: Universidad de la Ciudad de México.

Mahmood, Saba.

2008. "Teoría Feminista y el Agente Social Dócil: Algunas Reflexiones sobre el Renacimiento Islámico en Egipto". María Vinós (Trad.). En Liliana Suárez Navaz, y Rosalva Aída Hernández Castillo (eds.). *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*. Madrid: Cátedra.

Maillard, Carolina; Ochoa, Gloria; Valdivia, Andrea.

2008. "Identidades étnicas y experiencias educativas. Un estudio de caso en jóvenes universitarias indígenas de la Región Metropolitana". *Germina*. [En línea] [Consulta: 29 de marzo de 2012]. Disponible en: http://germina.cl/wp-content/uploads/2011/05/publicacion1_informe_identidades_eticas.pdf

Martín Casares, Aurelia.

2008. *Antropología del género: culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Madrid: Cátedra/ Universitat de Valencia/ Instituto de la mujer.

Martínez Mauri, Mónica.

2013 "Relaciones de género, vestimenta y artesanías indígenas: el caso de la mola de los kunas en Panamá" Ponencia presentada en el Seminario *Modernidad indígena, indigeneidad e innovación social desde la perspectiva de género*, que tuvo lugar en la Universidad de Barcelona entre abril y junio de 2013.

Martínez, Miguel Ángel.

2010 "La exclusión voluntaria" En Dora Elvira (Coord.) *Dignidad y Exclusión. Retos y Desafíos Teórico-Prácticos de los Derechos Humanos*. México: Porrúa/ Tecnológico de Monterrey/ UNESCO.

Mashiri, Pedzisai.

2000. "Street Remarks, Address Rights and the Urban Female: Socio-linguistics Politics of Gender in Harare." *Zambezi* XXVII (i). Pp. 55-70

Matos Viegas, Susana.

2013 "Liderazgos femeninos en la transición hacia una autonomía indígena: una reversión de poderes entre los Tupinambá de Olivença (Bahía, Brasil)". Ponencia presentada en el Seminario *Modernidad indígena, indigeneidad e innovación social desde la perspectiva de género*, que tuvo lugar en la Universidad de Barcelona entre abril y junio de 2013.

Mayagoitia, Eva.

2011. "Educación en el medio indígena de Chihuahua". *Revista de investigación educativa de la rediech* núm. 2. Pp. 33-41.

Mayorga, Martha Lilia.

2008. "Jóvenes indígenas en la Universidad de Colombia". En Maya Pérez Ruiz (coord.) *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Mehan, Hugh; Hubbard, Lea; Villanueva, Irene.

1994. "Forming Academic Identities: Accommodation without Assimilation among Involuntary Minorities" *Anthropology & Education Quarterly* 25(2). Pp. 91-117.

Merrill, William.

2001. "La identidad rarámuri, una perspectiva histórica". En Claudia Molinari y Eugeni Porras (coords.) *Identidad y cultura en la Sierra Tarahumara*. México: INAH/ H. Congreso del Estado de Chihuahua.

Mignolo, Walter.

1996. "Herencias coloniales y teorías postcoloniales". En Beatriz González Stephan, *Cultura y Tercer Mundo: I. Cambios en el Saber Académico*, Cap. IV. Pp. 99-136. [En línea] [Consulta: 16 de noviembre de 2013]. Disponible en: www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Mignolo.pdf

Milla, Francisco.

2015. "En 10 años, aumenta 20 veces el ingreso de indígenas a la universidad; 90 egresados" *Omnia*. 13 de marzo de 2015. [En Línea] [Consulta: 20 de marzo de 2015]. Disponible en: <http://www.omnia.com.mx/noticias/en-10-anos-aumenta-20-veces-el-ingreso-de-indigenas-a-la-universidad-90-egresados/>

Mirza, Heidi Safia.

2009. "Plotting a history: Black and postcolonial feminisms in 'new times'". *Race Ethnicity and Education*, 12:1. Pp 1-10.

2006. "Race, gender and educational desire". *Race Ethnicity and Education*, 9:2. Pp. 137-158.

Mohanty, Chandra Talpade.

2008. [1984 (la versión original)] "Bajo los ojos de occidente. Academia Feminista y discurso colonial". En: Liliana Suárez Navaz y Aída Hernández (eds.). María Vinós (Trad.). *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*. Madrid: Cátedra.

Moore, Henrietta.

2009 [1991 (la edición en la que se basa la traducción al español)] *Antropología y feminismo*. Madrid: Cátedra.

Narotzky, Susana.

1995. *Mujer, mujeres, género. Una aproximación crítica al estudio de las mujeres en las ciencias sociales*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Navarrete Linares, Federico.

2008. *Los pueblos indígenas de México*. México: CDI.

2004. *Las relaciones interétnicas en México*. México: Universidad Autónoma de México.

Novaro, Gabriela; Borton, Laureano; Diez, María Laura; Ana Carolina Hecht.

2008 "Sonidos del silencio, voces silenciadas: niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires" *RMIE*, enero-marzo, vol. 13, núm. 36. Pp. 173-201.

Ochoa, Salud.

2014. "En aumento asentamientos indígenas en Chihuahua". *El Diario de Chihuahua*. [En línea] [Consulta: 13 de octubre de 2015]. Disponible en:

<http://eldiariodechihuahua.mx/Ciudad/2014-05-09/En-aumento-asentamientos-ind%C3%ADgenas-en-Chihuahua/d61a8d6b7f274881b8dff56c8cbe0058>

Ogbu, John; Simons, Herbert.

1998. "Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education". *Anthropology & Education Quarterly* 29(2). Pp.155-188.

Ogbu, John

1993. "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple". En Ángel Díaz de Rada Brun; Honorio Manuel Velasco Maíllo; Francisco Javier García Castaño (coords.). *Lecturas de antropología para educadores*. Pp. 145-174. Madrid: Trotta.

1987. "Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation". *Anthropology & Education Quarterly* 18(4). Pp. 312-334.

_____ & Fordham, Signithia.

1986. "Black Students' School Success: Coping with the burden of 'Acting White'". *The Urban Review*, vol. 18 (3). Pp 176-206.

Olmedo, Irma.

2003. "Accommodation and Resistance: Latinas Struggle for Their Children's Education". *Anthropology & Education Quarterly* 34(4). Pp.373-395.

Orobitg Canal, Gemma.

2001. "Repensar las nociones de cuerpo y de persona: ¿porqué para los indígenas pumé para vivir se debe morir por un rato?". *Etnográfica*, vol. V (2). Pp. 219-240.

Ortner, Sherry.

1974. "Is female to male as nature is to culture?". In Michelle Rosaldo and Louise Lamphere (eds.), *Woman, culture, and society*. Pp. 68-87. Stanford: Stanford University Press.

Pacheco Rojas, José de la Cruz.

2008 "Culturas indígenas en la Nueva Vizcaya Nuclear siglo XVI y XVII". En Juan Luis Sario Rodríguez (Comp.), *Retos de la Antropología en el Norte de México*. México: INAH.

Paciotto, Carla.

2010. "Language and Literacy Planning and Local Context the Case of a Rarámuri Community". *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 41, 2. Pp.161–180.

PAEI.

2010. Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas. [En línea] [Consulta: 18 de julio de 2015]. Disponible en:
http://www.uach.mx/academica_y_escolar/direccion_academica/2010/08/16/programa_de_apoyo_a_estudiantes_indigenas_paei/

PAEIIES.

2010 "Antecedentes" Programa de Apoyo a Universidades con Estudiantes Indígenas"
[En línea] [Consulta: 21 de abril de 2014] Disponible en:
http://paeiies.anuies.mx/public/index.php?pagina=info_gral.html

Pàmies Rovira, Jordi; Bertrán, Marta; Ponferrada Arteaga, Maribel.

2012. "Factores de éxito y continuidad educativa entre jóvenes de ascendencia marroquí en Cataluña, un análisis comparado". Ponencia presentada en el *VII Congreso Migraciones Internacionales en España, movilidad humana y diversidad Social*. Llevado a cabo del 11 al 13 de abril de 2012 en Bilbao.

Paredo Beltrán, Elizabeth.

2004 *Una aproximación a la problemática de género y etnicidad en América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas

Paz, Octavio.

1992. *El laberinto de la soledad*, (2a. ed. revisada y aumentada, 1959). México: FCE.

Pereyra, Ana.

1999. "La fragmentación de la oferta educativa: la educación pública vs. la educación privada". *SITEAL Boletín* No. 08. [En línea] [Consulta: 20 de noviembre de 2014]. Disponible en:
http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/educacion_publica_vs_educacion_privada.pdf
- Pintado Cortina, Ana Paula.
 2000. *Tarahumaras: pueblos indígenas del México contemporáneo*. México: CDI/PNUD.
- Phoenix, Ann.
 2009. "De-colonising practices: negotiating narratives from racialised and gendered experiences of education". *Race Ethnicity and Education* vol. 12. Pp. 101–114.
- Ponferrada Arteaga, Maribel.
 2016. "Re: Acerca de la Maternidad". Letter to Norma Luz González. [Email]
 2012. "Género y fronteras étnicas en las vidas escolares, familiares y sociales de niñas y jóvenes de origen extranjero en Cataluña". Ponencia presentada en el *VII Congreso Migraciones Internacionales en España, movilidad humana y diversidad Social*. Llevado a cabo del 11 al 13 de abril de 2012.
 2008. "Éxitos difíciles y fracasos invisibles: aspiraciones y trayectorias de jóvenes de clase trabajadora y de origen inmigrante en la periferia de barcelona" *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008. Disponible en: <http://www.ub.es/-xcol/31>.
 2007. *Chicas y poder en la escuela. Identidades académica, sociales y de género entre jóvenes de la periferia*. Tesis de Doctorado. Departamento de Antropología Social y Cultural, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Barcelona. [En línea] Disponible en:
<http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/48705/mpa1de1.pdf?sequence=1>
- Porras Carrillo, Eugeni.
 2001. "La Sierra Tarahumara: una región multiétnica y pluricultural" en Claudia Molinari y Eugeni Porras (Coord.) *Identidad y Cultura en la Sierra Tarahumara*. México: INAH/ H. Congreso del Estado de Chihuahua.
- Posso Quiceno, Jeanny Lucero.
 2010. "Las transformaciones del significado y la vivencia de la maternidad, en mujeres negras, indígenas y mestizas del suroccidente colombiano". *Revista Sociedad y Economía*, núm. 18. Pp. 59-84.
- Restrepo, Eduardo.
 2004. *Teorías contemporáneas de la etnicidad, Stuart Hall y Michel Foucault*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca.

Reynaga, Gurmencinda.

2009 “Mujeres indígenas y la educación superior en el Perú”. *Inclusión social y Equidad en la Educación Superior* núm. 5. Pp. 57-67

Rifà-Valls, Montserrat.

2009. “Deconstructing immigrant girls’ identities through the production of visual narratives in a Catalan urban primary school” *Gender and Education* vol. 21, núm. 6. Pp. 671–688.

Rivas Medina, Vanessa.

2015. De la Sierra Tarahumara, a universidad de Brasil. *El Heraldo de Chihuahua*. 6 de abril. [En línea] [Consulta: 05 de junio de 2015]. Disponible en: <http://www.oem.com.mx/elheraldodechihuahua/notas/n3762816.htm>

Robles, Ricardo; Díaz Infante, Carlos; Chacón, Gilberto; Verplancken, Luis.

2012 (1975). “Prólogo”. En Bennett, Wendell y Zingg 2012 [1935 (la 1ra. Edición en inglés)]. *Los Tarahumaras: Una tribu india del norte de México*. Cecilia Pacheco (trad.). México: CDI.

Rolón-Dow, Rosalie.

2004. “Seduced by Images: Identity and Schooling in the Lives of Puerto Rican Girls” *Anthropology & Education Quarterly* 35(1). Pp. 8–29

Romero Bachiller, Carmen.

2010 “Indagando en la diversidad: un análisis de la polémica del *Hiyab* desde el feminismo interseccional”. *Revista de Estudios de Juventud* núm. 89. [En línea] [Consulta: 14 de mayo de 2014] Disponible en: http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/35/publicaciones/revista89_1.pdf

Rosaldo, Michelle Zimbalist.

1980, "The use and Abuse of Anthropology: Reflections on Feminism and Crossing Cultural understanding". *Signs*, vol. 5, núm. 3. Pp. 389-417. Chicago: University of Chicago Press.

1974 “Woman, culture, and society: A theoretical overview”. In Michelle Rosaldo and Louise Lamphere (eds.), *Woman, culture, and society*. Pp. 68-87 Stanford: Stanford University Press.

Rosenthal & Jacobson.

1968. “Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupil’s intellectual development”. *The Urban Review*, 3(1). Pp.16-20.

Rubin, Gayle.

1986. “El tráfico de mujeres: Notas sobre la ‘economía política’ del sexo”. *Revista Nueva Antropología*, noviembre, año/vol. VIII, núm. 030. Pp. 95-145.

Salas Santos, Doménica.

2016. *Investigación antropológica del impacto social del Programa Universitario Indígena 2005-2015* (informe). México: Programa Universitarios Indígena.

Salinas Krauller, Diana Barbara; Hernández Romero, Monserrat; Martínez López, Jessica Paola; Martínez Serratos, Jorge Luis.

2014. “La trascendencia de las Escuelas Normales en México”. [En línea] [Fecha de Consulta: 22 de junio de 2016] Disponible en:
<http://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo;jsessionid=4e0373e1492ff97110c9d520b930?nombre=13448->

Sandoval, Chela.

2004. “Nuevas ciencias. Feminismo cyborg y metodología de los oprimidos”. En bell hooks, Avtar Brah, Chela Sandoval, Gloria Anzaldúa, Aurora Levins Morales, Kum-Kum Bhavnani, Margaret Coulson, M. Jacqui Alexander, Chandra Talpade Mohanty, *Otras inapropiables Feminismos desde las fronteras*. Maria Serrano Gimenez, Roció Macho Ronco, Hugo Romero Fernández Sancho y Álvaro Salcedo Rufo (Trad.). Pp. 81-106. Madrid: Traficantes de sueños.

Sandoval Forero, Eduardo Andrés; Guerra García, Ernesto.

2007. “La Interculturalidad en la Educación Superior en México”. *Ra Ximhai*, mayo-agosto, año/vol.3, núm. 2. Pp. 273-288.

Sariego, Juan Luis.

2008. *La sierra Tarahumama: travesías y pensares*. México: INAH.

2002. *El indigenismo en la Tarahumara. Identidad, comunidad, relaciones interétnicas y desarrollo en la Sierra de Chihuahua*. México: INNI/ENAH.

SEP.

2013. “Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras. Ciclo escolar 2012-2013”. *SEP*. [En línea] [Fecha de Consulta: 21 de septiembre de 2015]. Disponible en:

http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2012_2013.pdf

2011. “Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos: Principales Cifras Ciclo Escolar 2010-2011”. *SEP* [En línea] [Fecha de Consulta: 14 de abril de 2014] Disponible en:

http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales_cifras_2010_2011.pdf

2008. Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008–2012. PINALI. México: Gobierno Federal.

Servín Herrera, Ana Lorelei.

2008. *Mujeres Indígenas y desarrollo*. México: INAH/ CONACYT.

Schmelkes Sylvia.

2013. "Educación y pueblos indígenas: problemas de medición". *Realidad, Datos y Espacio*. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, vol. 4 núm. 1 enero-abril. Pp. 5-13.

2004. "Educación Superior Intercultural, el Caso de México" *Revista Educación 2001* núm. 104. Pp. 54-58.

Shohat, Ella.

1992. "Notes on the 'Post-Colonial'". *Third World and Post-Colonial Issues, Social Text*, núm. 31/32. Pp. 99-113.

Stolcke, Verena.

2008. "Los mestizos no nacen, se hacen". En Verena Stolcke y Alexandre Coello (eds.), *Identidades ambivalentes en América Latina [Siglos XVI-XXI]*. España: Ediciones Bellaterra.

2000 "¿Es el sexo para el género lo que la raza para la etnicidad... y la naturaleza para la sociedad?" *Política y Cultura*, núm. 014. Pp.25-60.

Simpson, Leanne Betasamosake.

2014. "Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation". *Decolonization: Indigeneity, Education & Society* vol. 3, núm. 3. Pp. 1-25.

Spivak, Gayatri Chakravorty.

2003 "¿Puede hablar el subalterno?". *Revista Colombiana de Antropología*, 39. Pp. 297-364.

Stavenhagen, Rodolfo.

1991. "Los conflictos étnicos y sus repercusiones en la sociedad internacional" *RICS*, vol. XLIII, núm.1.

Suárez, Navaz, Liliana.

2008 "Colonialismo, Gobernabilidad y Feminismos Poscoloniales". En Liliana Suárez Navaz y Aida Hernández (eds.) *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*. Madrid: Cátedra.

Tauber, Robert.

2005. "Bueno o malo, lo que los maestros esperan de los estudiantes, generalmente lo obtienen". En Miriam Sánchez Hernández y Marcela López Fernández (Comp.) *Pigmalión en la escuela*. Pilar Castro Gómez (Trad.). México: Universidad de la Ciudad de México.

Tierney, Williams.

1993 "The college experience of native Americans: a critical analysis". In Lois Weis and Michelle Fine (eds.). *Beyond silenced voices: class, race, and gender in United*

State Schools. Pp. 309-323. United States of America: State University of New York.

Thomas, Anita Jones; Hacker, Jason Daniel; Hoxham Denada

2001 "Gendered Racial Identity of Black Young Women" *Sex Roles*, vol. 64, núm. 7-8. Pp. 530-542

Torres Latorre, Nuria.

2006. "Cosmovisión y conocimiento: hacia una pedagogía del estar". En María Bertely Busquets (coord.) *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en las escuelas*. México: CIESAS.

Treviño, Ernesto.

2003. "Expectativas de los docentes en aulas con estudiantes indígenas en Bolivia, México y Perú" *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XXXXIII, núm. 2, 2º trimestre. Pp. 83-118.

Tripp, Aili Mari.

2008 [2002 (la versión original)] "La política de derechos de las mujeres y diversidad cultural en Uganda. En: Liliana Suárez Navaz y Aída Hernández (eds.). María Vinós (Trad.) 2008. *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*. Madrid: Cátedra.

Universia.

2005. "Los derechos de la niñez y los adolescentes indígenas en la UACH" *Universia*. [En línea][Consulta: 29 de octubre de 2015] Disponible en: <http://noticias.universia.net.mx/vida-universitaria/noticia/2005/12/01/80456/derechos-ninez-adolescentes-indigenas-uach.html>

Valladares de la Cruz, Laura Raquel.

2008. "Ser mujer y ser joven en las comunidades indígenas de México". En Maya Pérez Ruiz (coord.) *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Willis, Paul.

2008. "Los soldados rasos de la modernidad: la dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XX". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, vol. 1, núm. 3. Pp. 43- 66.

Woods, Peter

1987. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós/M.E.C.

Zolla, Carlos; Zolla Márquez, Emiliano.

2004. *Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas*. México: UNAM.

Zubiaurre-Wagner, María Teresa.

1995. "Feminismo y Posmodernidad". *Anuario de Letras Modernas* vol. 7. Pp. 79-94.

ANEXOS

Anexo 1. Guía general para el trabajo de campo

Al iniciar el trabajo de campo diseñé una guía general que posteriormente edité y/o complementé de acuerdo a cada instrumento de investigación: ya fuese para la observación participante, entrevistas, grupos focales, talleres, cuestionarios, conversaciones informales, etc., y en función de mis interlocutores u espacio de observación. Pero como esta guía se convirtió en distintos guiones decidí conversar su apariencia prístina, que se despliega a continuación:

Guía para el trabajo de campo de la investigación “Mujeres indígenas rarámuri en la ciudad de Chihuahua, su construcción de género y etnicidad como universitarias”

1. ¿Qué atributos consideran las mujeres indígenas asociados a su identidad? ¿a qué grupos pertenecen?
2. ¿Quiénes son su familia?
3. Unidad doméstica ¿con quiénes han vivido en un hogar físico, en su comunidad, residencia actual, etc.?
4. Ocupación laboral de la madre y el padre (familiares que sostengan la familia), o de ellas mismas.
5. Relaciones familiares ¿quién las apoya para ir a la universidad? ¿existen contradicciones o negociaciones?
6. ¿Cómo son las relaciones de género en la familia?
7. Estatus económico en la propia comunidad.
8. ¿Cuáles son sus expectativas académicas y laborales? ¿cuál es su proyecto de vida?
9. Ingreso a la universidad ¿cómo se hacen las convocatorias? ¿quién elige y apoya a las estudiantes?
10. Ingresos económicos para estudiar ¿de dónde proceden?
11. Significados otorgados a la educación, ¿qué es para ellas? ¿para sus familias? ¿para la comunidad? ¿para quienes dictan políticas de identidad?
12. ¿Qué han tenido que hacer estas mujeres para acceder una oportunidad educativa?

13. Experiencias educativas.
14. ¿Qué espera de ellas el profesorado?
15. Relaciones con el alumnado, el profesorado, el personal de programas de atención., etc.
16. ¿Las mujeres rarámuri llevan a cabo algún tipo de agencia? ¿cuál?
17. ¿Qué clase de reconocimiento desean adquirir las mujeres indígenas?
18. ¿Qué beneficios ofrece la universidad?
19. ¿Cómo es el acompañamiento de la comunidad de origen hacia las mujeres rarámuri?
20. ¿En qué espacios se socializa la identidad étnica? ¿cómo, y a partir de qué imágenes construyen sus identidades en distinto espacios?
21. ¿Qué significa ser indígena? ¿Qué significa ser mestizo-a?
22. ¿Cómo se marcan las fronteras étnicas? ¿cuándo se usa la vestimenta, la lengua y otros marcadores étnicos?
23. ¿Pueden dejar de ser indígenas? ¿por qué?
24. ¿Cómo definen a las mujeres rarámuri quienes las rodean?
25. ¿Qué es lo que las mujeres indígenas eligen cambiar? ¿Cómo se introducen a este cambio?
26. ¿Cuáles son los espacios de encuentro intraétnico e interétnicos?
27. ¿Qué valores circulan y se intercambian en la interacción intraétnica e interétnica?
28. ¿Cómo se construye su maternidad?
 - a. ¿Es planeada?
 - b. ¿Qué significa para ellas y para quienes les rodean esta maternidad? ¿cómo responden a ello?
 - c. ¿Cuáles son sus motivaciones?
 - d. ¿Cómo describen en general su experiencia como madres y universitarias?
 - e. ¿Cómo afecta o beneficia a sus estudios?
 - f. ¿Cómo es su organización económica? ¿Cómo organizan sus tiempos para cuidar a sus hijos-as?
 - g. ¿Qué clase de apoyo reciben? ¿Cuál es su estado civil?
 - h. ¿Cómo interfiere con su construcción étnica al situarse en un espacio universitario?

Anexo 2. Hoja de consentimiento informado

Después de informarle a los-as participantes de cada grupo focal, entrevista o taller los objetivos de mi investigación, les pedí rellenar el siguiente consentimiento informado, que se modificó solo en el caso del taller, al no ser éste grabado ni en audio ni en vídeo:

Proyecto Mujeres Indígenas Rarámuri Universitarias

Carta de consentimiento

He recibido información acerca de los objetivos del proyecto de investigación (Tesis doctoral). También entiendo: (1) que me puedo retirar del proyecto en cualquier momento; (2) que mi nombre no será utilizado o mi identidad revelada en cualquier informe o documento del proyecto.

¿Cuál es su nombre completo? _____

Doy mi consentimiento para que la charla sea grabada.

Sí___ No___

Firma Fecha

Nombre de la entrevistadora: Norma Luz González Rodríguez

Firma de la entrevistadora

Gracias.