

<https://doi.org/10.24201/reg.v10i1.1157>

Artículo

**Interseccionalidad e identificaciones de mujeres universitarias  
de pueblos originarios en Puebla y Veracruz, México**

**Intersectionality and Identifications of Indigenous Women  
at Universities in Puebla and Veracruz, Mexico**

Yunuen Cecilia Manjarrez Martínez<sup>1</sup>

Paola Andrea Vargas Moreno<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz. [yunuen.manjarrez72@gmail.com](mailto:yunuen.manjarrez72@gmail.com),  <https://orcid.org/0000-0003-1652-6683>

<sup>2</sup>Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz. [paolakahlo@gmail.com](mailto:paolakahlo@gmail.com),  <https://orcid.org/0009-0004-5394-1389>

**Resumen**

El artículo analiza trayectorias y experiencias de mujeres universitarias de pueblos originarios, sujeto social emergente que está cobrando relevancia en el campo de la educación superior intercultural y requiere mayor atención. Analizar el autorreconocimiento de sus identificaciones y posición social a través del análisis interseccional de sus trayectorias formativas, sus

CÓMO CITAR: Manjarrez, Yunuen y Vargas, Paola. (2024). Interseccionalidad e identificaciones de mujeres universitarias de pueblos originarios en Puebla y Veracruz, México *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 10, e1157. <http://dx.doi.org/10.24201/reg.v10i1.1157>

Recibido: 26 de enero  
de 2024

Aceptado: 13 de agosto  
de 2024

Publicado: 09 de septiembre  
de 2024



transformaciones identitarias y la influencia de su paso por la universidad es el objetivo específico de nuestras indagaciones. Para su logro, articulamos el método etnográfico doblemente reflexivo de los estudios interculturales con elementos de la Teoría Fundamentada y la perspectiva interseccional de los feminismos negros, indígenas y decoloniales. Los hallazgos muestran las tensiones y tendencias de multiplicidad de identificaciones que se articulan como opresiones o privilegios para acceder y transitar la educación superior, así como posicionamientos que reivindican la etnicidad y los desafíos de clase, raza y género que han enfrentado por ser mujeres de pueblos originarios. El estudio aporta a nivel metodológico y epistémico al campo de los estudios interculturales al articular interculturalidad e interseccionalidad, y poner en el centro las experiencias, saberes, significados y posicionamientos de mujeres universitarias de pueblos originarios.

**Palabras clave:** educación superior; estudiantes universitarias; comunidades indígenas; interculturalidad; interseccionalidad del género.

### **Abstract**

The article analyzes the trajectories and experiences of indigenous women in universities, an emerging social issue that is gaining relevance in the field of intercultural higher education and requires greater attention. This research specifically aims to analyze the self-recognition of these women's identifications and social positions through the intersectional analysis of their formative trajectories, their identity transformations, and the influence of their passage through the university system. To achieve this, we articulate the doubly reflexive ethnographic method of intercultural studies with elements of Grounded Theory and the intersectional perspective of black, indigenous, and decolonial feminisms. The findings show the tensions and trends of multiplicity of multiple identifications that are articulated as oppressions and/or privileges to access and navigate higher education, as well as positions that vindicate ethnicity and the class, race, and gender challenges that they have faced for being indigenous women university. The study contributes at a

methodological and epistemic level to the field of Intercultural Studies by articulating interculturality and intersectionality and by centering the experiences, knowledge, meanings, and positioning of indigenous women at universities.

**Keywords:** higher education; university students; indigenous communities; interculturality; gender intersectionality.

## Introducción

El presente artículo busca aportar al campo de la educación superior intercultural (ESI) en México y América Latina, con la inclusión del análisis interseccional acerca de la presencia de mujeres de pueblos originarios como sujetos emergentes de la educación superior (ES), discusión cada vez más urgente. Para ello, damos relevancia a las particularidades de sus percepciones y experiencias en su paso por la universidad ante diversos sistemas de opresión presentes en sus realidades.

Presentamos avances investigativos de trayectorias de formación, identificaciones, posición social y transformaciones identitarias de universitarias de pueblos originarios, estudiantes y egresadas de instituciones de ES en los estados de Puebla y Veracruz en México. Estos avances se inscriben en dos investigaciones más amplias, articuladas institucionalmente a un proyecto macro<sup>1</sup>, que busca analizar de manera crítica el papel y los alcances de la ES para los pueblos indígenas<sup>2</sup> en México. En este marco, el artículo indaga en la configuración identitaria del sujeto mujer universitaria de pueblos originarios a partir de tres cuestionamientos: a) ¿Cómo son sus trayectorias formativas analizadas desde la perspectiva

---

<sup>1</sup> Las autoras participan desde sus investigaciones de tesis doctoral y estancia posdoctoral en el marco del proyecto macro *Indigeneity and Pathways through Higher Education in Mexico* (“Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana”), codirigido por Michael Donnelly (University of Bath), Judith Perez-Castro (UNAM) y Gunther Dietz (Universidad Veracruzana), y patrocinado por el Economic and Social Research Council (grant ES/S016473/1, Londres, Reino Unido).

<sup>2</sup> Usamos la palabra indígena(s) como representación de la identidad étnica asignada desde sociedades hegemónicas a los pueblos originarios y reconocemos que es una construcción histórica de menosprecio y discriminación aún por descolonizar, también una palabra que se ha resignificado políticamente en las luchas por los derechos de los pueblos indígenas. La colocamos entre comillas cuando las/os interlocutoras/es la usan en sus diálogos.

interseccional?; b) ¿qué identificaciones emergen en su paso por la educación superior y cómo se intersecan y tensionan con sus posicionamientos?; y c) ¿qué transformaciones identitarias de género, etnia y clase reconocen en su trayecto universitario?

Para lograr este propósito, recurrimos a los debates en el campo de estudio, al método etnográfico doblemente reflexivo y a herramientas metodológicas para el análisis interseccional, componentes cualitativos que permiten recuperar una perspectiva subjetiva de los procesos vividos por las universitarias partícipes en el estudio. Con el interés de explorar y contrastar experiencias formativas diversas, entre 2021 y 2023 realizamos trabajo de campo en universidades —públicas, privadas, interculturales y comunitarias del sistema educativo mexicano— en Puebla y Veracruz. Con ello, aportamos una caracterización en clave étnico-cultural, sexo-genérica y de clase de uno de los sujetos que se construyen en el escenario universitario actual, para acercarnos a sus necesidades, expectativas y *sentipensares* cotidianos, situados y en transformación, por lo que proponemos la apertura de su reconocimiento en este escenario.

Este trabajo contribuye al campo de los estudios interculturales en educación superior, ya que hay una escasa producción académica que considera las etapas formativas y los procesos de identificación de integrantes de pueblos originarios en perspectiva interseccional<sup>3</sup>. Consideramos aportaciones de orden metodológico —al articular recursos etnográficos del campo de la investigación intercultural con perspectivas interseccionales— y de orden epistémico —al poner en el centro las experiencias, saberes, significados y posicionamientos de mujeres universitarias de pueblos originarios ante sus procesos de identificación y locaciones sociales en su paso por la universidad. Los hallazgos resultan relevantes para México y la región latinoamericana, puesto que los estados en los que se realiza el estudio, Veracruz y Puebla, ocupan el tercer (9%) y cuarto lugar (8.4%) respectivamente en porcentaje de hablantes de lengua indígena de tres años y más del total nacional (CONEVAL, 2022). En estos estados la matrícula de estudiantes hablantes de lenguas indígenas en la ES

---

<sup>3</sup> En la revisión del estado del conocimiento del trabajo doctoral del que forma parte este artículo, se identificaron diversos estudios del tema, principalmente desde un enfoque cualitativo, sin embargo, sólo cuatro de éstos integraron la perspectiva interseccional.

corresponde al 16.98% en relación con el total nacional, del cual 6356 son mujeres, es decir 57.4% de la matrícula acumulada en ambos estados (ANUIES, 2023).

Concebimos el concepto trayectoria formativa en sentido amplio, abarca la escolarización en los distintos niveles educativos y las diferentes etapas de adaptación social inmersas en las relaciones con la familia, la comunidad, el territorio y los espacios laborales (Manjarrez, 2020; Oviedo, 2014), antes, durante y después de pasar por la universidad. Así, el devenir en diferentes espacios de socialización de las personas es lo que se entenderá por trayectoria formativa. Dicha noción se suma a la idea de formación de Gilles Ferry (1996), quien comprende que el ser humano se forma así mismo en relación con diversidad de mediaciones, pues nadie forma a nadie, sino que existe una “dinámica de desarrollo personal” (p. 4) en la que hay un sujeto activo.

El documento consta de cuatro partes: primero, a manera de introducción, situamos el contexto del estudio, la problemática, los ejes de análisis y los referentes teóricos. En segundo lugar, damos cuenta de los elementos metodológicos que dan soporte a la construcción y análisis de datos. En el tercero, procuramos un diálogo entre nuestras voces y las de las participantes en el proceso de compartir y problematizar hallazgos significativos en los rubros seleccionados. Finalmente, compartimos las conclusiones del estudio.

## **Marco contextual y teórico**

### **Educación Superior Intercultural en México y mujeres universitarias en el campo de debate**

En América Latina los modelos educativos dirigidos a población étnico-culturalmente diferenciada han cambiado al compás de las políticas gubernamentales administradas por minorías hegemónicas. Estos modelos se han instituido históricamente como modos del ser y quehacer educativo para poblaciones indígenas, van del asimilacionismo, garante del mestizaje, a la inclusión como herramienta del multiculturalismo neoliberal y de éste al diálogo para la integración como promesa de la interculturalidad (Vargas, 2019). Las reivindicaciones de los derechos de pueblos indígenas fueron el derrotero para pensar la

educación en clave político-cultural más allá del mestizaje homogeneizador, y brindaron nuevos códigos de interpelación al Estado y a la sociedad.

En México estos procesos han impactado al campo educativo dando lugar a acciones desde el Estado, los movimientos indígenas y la sociedad civil. Como política estatal, desde el 2006 operan doce Universidades Interculturales y en la actualidad, se encuentran en proceso de apertura, por lo menos cuatro más. En el presente sexenio (2018-2024) entró en vigor la nueva Ley General de Educación Superior (2021) que pone en el escenario nacional de las IES la transversalización de la interculturalidad y la perspectiva de género en los planes de estudio, y propone parámetros sociales de equidad, gratuidad e inclusión que favorecen el derecho a la educación en este nivel, además de otorgar importancia a la diversidad y el desarrollo de la identidad propia. Estas pautas establecen que las universidades promuevan políticas de inclusión que tendrían que dar alcance a los colectivos más vulnerables y “acciones afirmativas que eliminen desigualdades y la discriminación por razones económicas, de origen étnico, lingüísticas, de género, de discapacidad o cualquier otra”, como lo indica el artículo 37 (LGES, 2021, p. 21). A la par, diversas iniciativas educativas se han venido consolidando en contrapunto a la oficialidad, pero impulsando una interculturalidad crítica en permanente tensión con la interculturalidad oficial. Así, en las últimas décadas, los sentidos y funciones de la interculturalidad en ES se sumaron al campo de disputa por los contenidos y quehaceres de la educación.

A pesar de los avances, el sistema educativo mexicano mantiene una deuda con dicha población, pues según datos de la matrícula en la educación superior, correspondiente al ciclo 2022-2023 (ANUIES, 2023), ésta es de 5 192 618 de la cual 65231 son estudiantes de pueblos originarios, es decir 1.26%. Dicha participación no equivale a la proporción de 19.4% de población indígena (por autoadscripción) o al 7.1% de hablantes de lengua indígena en el país en relación con la no indígena (INEGI, 2020). En la ES, la matrícula de estudiantes de pueblos originarios es de 54.62% de mujeres y 45.38% de hombres. Esta ventaja aparente se ha manifestado en relación con el aumento, primero, de Universidades Interculturales, posteriormente, de Universidades del Bienestar Benito Juárez que se instalaron en regiones

rurales e indígenas y, finalmente, de programas de becas para estudiantes mujeres, para indígenas y para jóvenes de escasos recursos en universidades públicas prioritarias<sup>4</sup>.

El perfil de universidades participantes en el estudio incluyó a instituciones públicas, privadas y comunitarias (ver tabla 1). Las primeras son dos macrouiversidades que cuentan con sedes en las ciudades capitales y en otras regiones de los dos estados. También, entre las instituciones públicas están dos universidades interculturales. Las dos universidades privadas se ubican en la capital del estado de Puebla y tienen programas específicos de inclusión y becas para estudiantes indígenas. Como experiencia singular de formación profesional con pueblos originarios y campesinos se incluyó una universidad comunitaria ubicada en una región rural.

Tanto las universidades interculturales como la universidad comunitaria y un par de sedes de una universidad convencional se hallan en municipios considerados rurales y de alta marginación, estos se ubican principalmente en la región de la Sierra Norte y Nororiental de Puebla, y en la Sierra y declive al Golfo en Veracruz, en la región del Totonacapan. Este territorio es habitado por más de un 50% de población indígena, la mayoría perteneciente al grupo nahua o masehual, aunque también se cuenta con la presencia de totonacas, otomíes y tepehuas, quienes conservan lengua, costumbres y tradiciones propias; además, hay una amplia población de mestizos y presencia intermitente de migrantes internos. Esta zona nahua-totonaca concentra municipios con altos niveles de marginación, pues la población vive en condiciones de rezago social<sup>5</sup> muy alto, mayormente alto y, en menor medida, medio (CONEVAL, s/f.a; CONEVAL, s/f.b). Por otro lado, es una región cuya principal actividad económica ha sido la agricultura; no obstante, diversas crisis en la economía del cultivo del café, desde la década de 1970, han provocado una intensa migración de los pobladores, sobre

---

<sup>4</sup> El programa Becas para el Bienestar Benito Juárez de Educación Superior (beca Jóvenes Escribiendo el Futuro) está dirigido a estudiantes de instituciones prioritarias (Universidades Interculturales, Normales Indígenas y Rurales, Universidades para el Bienestar) para contribuir a que estudiantes de educación superior en situación de vulnerabilidad, indígenas o afrodescendientes, den continuidad o culminen sus estudios (se entregan bimestralmente 5600 pesos mexicanos). Fuente: <https://becasbenitojuarez.net/escuelas-prioritarias-beca-jovenes-escribiendo-el-futuro/>

<sup>5</sup> El rezago social es medido por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) y se refiere a “indicadores de educación, acceso a los servicios de salud y a los servicios básicos, calidad y espacios en la vivienda y activos en el hogar” (CONEVAL, s.f. a).

todo de campesinos, hacia ciudades capitales y hacia los Estados Unidos para la venta de fuerza de trabajo.

La configuración regional de desigualdades sociales ha generado una trayectoria histórica de exclusiones y desventajas para su población que se agrava para las mujeres indígenas, quienes ante estas condiciones confrontan desigualdades de género en sus comunidades, familias y relaciones personales que generan “estructuras de opresión que se traslapan y operan simultáneamente [...] [que son] factor de vulnerabilidad y violencia”<sup>6</sup> (Bonfil, De Marinis, Rosete y Martínez, 2017, p. 6).

Paralelamente, para las mujeres de pueblos originarios acceder a la ES ha representado atravesar múltiples desigualdades y violencias estructurales, diversas formas de maltrato, subordinación, exclusión y discriminación, entre ellas rezago educativo. Las estadísticas muestran que las mujeres hablantes de lengua originaria alcanzan una media de 5.8 grados de escolaridad, en contraste con los 9.7 grados de la población total (INEGI, 2020); además, el promedio nacional de analfabetismo en mujeres indígenas es del 20%, en contraste con la media nacional que es del 4.7% (INMUJERES, 2021; INEGI, 2020).

Las barreras que producen el rezago educativo de las mujeres indígenas son múltiples, van desde las condiciones materiales adversas en sus territorios —ausencia de instituciones, infraestructura, docentes o materiales, costos e implicaciones del traslado para estudiar— hasta particularidades culturales en sus comunidades, y fuera de ellas, atravesadas por la triada, racismo, machismo y clasismo. Estas estructuras de opresión se manifiestan en un menor acceso a la escolarización con respecto a la población total y a las mujeres no indígenas. Lo anterior, debido a diversas formas de discriminación por ser indígenas, a prejuicios, estigmas y estereotipos que las confinan al mundo doméstico y de servicio o a los

---

<sup>6</sup> El estudio de Bonfil, De Marinis, Rosete y Martínez (2017) ahonda en las problemáticas de las violencias de género hacia mujeres en las regiones indígenas de México, para profundizar en la situación del ejercicio al derecho a una vida libre de violencia y en factores que afectan las relaciones de género en estas regiones desde una perspectiva intercultural y de género, el estudio se puede consultar en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/348121/Violencia\\_de\\_Gnero\\_Contra\\_Mujeres\\_en\\_Zonas\\_Indigenas\\_en\\_Mexico.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/348121/Violencia_de_Gnero_Contra_Mujeres_en_Zonas_Indigenas_en_Mexico.pdf)

roles asignados a las mujeres anclados al “binomio matrimonio-maternidad” (Martínez, Tuñón y Evangelista, 2020, p. 3).

En las últimas décadas, los cambios en las condiciones económicas, políticas y sociales, donde las luchas indígenas, de juventudes y de mujeres han tenido protagonismo, promueven la transformación de las dinámicas de género y los posicionamientos identitarios en México, América Latina y el mundo. Dicha transformación implica la renegociación localizada de roles, trayectorias y horizontes de posibilidad para las mujeres y las mujeres indígenas en particular. Estas transformaciones impactan el campo educativo (y viceversa), en donde las mujeres indígenas tienen cada vez mayor presencia.

En este contexto de transformaciones contemporáneas y rezagos históricos se hace urgente una perspectiva interseccional, tanto para el análisis de la educación superior para pueblos originarios como para la materialización de la interculturalidad en ES, que conjunte los avances en materia de identidades y pertenencia étnico-cultural con los aportes en el campo de los estudios de género, de mujeres y los feminismos.

### **Universitarias de pueblos originarios desde la interseccionalidad**

Para comprender las formas en las que se encarna la convergencia de diversos sistemas de poder/opresión en las subjetividades, los cuerpos y las trayectorias de las universitarias de pueblos originarios recurrimos a los estudios feministas negros y decoloniales y su propuesta interseccional e integramos el punto de vista de académicas y activistas indígenas. Junto con Hill Collins y Bilge (2019), concebimos la interseccionalidad como herramienta analítica que permite acceder a la complejidad de los contextos sociales y situaciones personales que les afectan:

En lo que se refiere a la desigualdad social, la vida de las personas y la organización del poder en una determinada sociedad se entienden mejor como algo determinado, no por un único eje de la división social, sea este la raza, el género o la clase, sino por muchos ejes que actúan de manera conjunta y se influyen entre sí (Collins y Bilge, 2019, pp. 13-14).

Retomamos el concepto de Collins y Bilge que facilita transitar entre diferentes lugares — identificaciones, identidades, posiciones que producen categorías *emic*, punto de vista de la sujeta, y *etic*, punto de vista de las investigadoras, variadas, multivocales y polisémicas—, y así, evitar recrear un canon estereotipado, folclorizante o simplemente estático y poco acorde con las realidades concretas. Este enfoque recupera adecuadamente los aspectos centrales de la discusión<sup>7</sup>, ya que más allá de sumar las diferentes condiciones de discriminación y opresión de las mujeres, propone entender las situaciones personales y de grupo en su contexto sociocultural-histórico concreto en el que cada persona experimenta la vida, con opresiones y privilegios, de manera situada.

Ubicamos la interseccionalidad como concepto teórico y herramienta analítica para comprender de forma multidimensional los fenómenos sociales, donde clase, raza y género es la triada que, en principio, configura los mínimos a considerar. Los feminismos han aportado a la crítica de las estructuras de poder y la generación de privilegios, así como a las relaciones de dominación-exclusión en búsqueda de respuestas sobre las posiciones, opresiones y violencias que viven las mujeres<sup>8</sup> al analizar los entrecruzamientos entre género, etnicidad, raza, clase y otras categorías emergentes.

Dichas categorías no se les debe tomar de forma exclusiva o aislada como marcadores de identidad o como simplificaciones de diferenciación y desigualdad social, ni pueden ser consideradas de forma separada. Parafraseando a María Lugones (2008), omitir su intersección borraría la experiencia de violencia que se impone en las mujeres de color, mujeres racializadas, en el análisis de las relaciones de poder. Se busca avanzar en la desestabilización de sistemas categoriales dicotómicos y homogeneizantes al no reproducir discursos que reifican las diferencias y “desconocen experiencias particulares de los sujetos”

---

<sup>7</sup> Para ampliar la discusión de los aportes de los feminismos negros y decoloniales, se pueden consultar a las siguientes personas autoras: Collins y Bilge (2019), Yuval-Davis (2012), Cubillos (2015), Millán (2020), Viveros (2016), Cabnal (2010). Al hablar de educación superior y juventudes en México, destacan investigaciones acerca de la desigualdad desde la perspectiva interseccional, como Bermúdez y Ramírez (2019) y Gutiérrez (2021).

<sup>8</sup> Para Kimberle Crenshaw (1989), pionera en introducir el término interseccionalidad en los estudios feministas y la teoría crítica de la raza, el concepto es relevante al desafiar concepciones de justicia social que consideran una sola categoría de identidad, es decir, “un marco monotemático de discriminación” (1989, p. 152), y permite pensarlas en relación con el poder.

(Cubillos, 2015, p. 131), así como reconocer que los estereotipos manifestados desde esta triada “están incrustados en la estructura institucional de la sociedad” (Bermúdez y Ramírez, 2019, p. 37).

Las luchas históricas de las mujeres indígenas forman parte del debate acerca de la interseccionalidad en diversas condiciones de opresión; su posición social e histórica es relevante para integrar las particularidades y los impactos de la experiencia colonial de América Latina. Las aportaciones de feministas indígenas como Aura Cumes y Lorena Cabnal contextualizan procesos históricos de resistencia y actualizan reflexiones de las condiciones de opresión concretas. En este sentido, Cumes (2012) plantea que las posiciones epistémicas de mujeres en los márgenes (mujeres de pueblos originarios) en su experiencia situada de género, etnia, raza y clase ocupan un lugar clave para cuestionar la dominación patriarcal en su vínculo con la colonización. Ella recalca que “en tanto, las mujeres indígenas se ubican en el último estribo de la cadena colonial-patriarcal, su lugar es privilegiado para observar las maneras en que se estructuran y operan las formas de dominación” (p. 11), y este lugar epistémico permite observar al poder, cuestionar las estructuras sociales y proponer procesos de liberación en los que decidan acerca de sus vidas.

Por su parte, desde su identidad como feminista comunitaria, Cabnal (2010) reflexiona acerca de la refuncionalización de los patriarcados, de un lado, al reconocer la existencia de un “patriarcado originario ancestral” (p. 15), el cual tiene su propio contenido opresivo hacia las mujeres indígenas desde antes de la llegada de los españoles; y, de otro, al señalar la potencia violenta de la imbricación entre el patriarcado originario ancestral y el patriarcado occidental. Esta perspectiva permite desromantizar la idea de ancestralidad y afirmar que esta articulación se manifiesta de formas concretas en la opresión racista y la misoginia contra las mujeres indígenas. También coloca la dimensión de la experiencia corporal de las mujeres y la dimensión territorial como aspectos articulados e históricamente explotados y oprimidos por el patriarcado: “Las violencias históricas y opresivas existen tanto para mi primer territorio cuerpo, como también para mi territorio histórico, la tierra. En ese sentido todas las formas de violencia contra las mujeres atentan contra esa existencia que debería ser plena” (Cabnal, 2010, p. 23). Para Cabnal, la dimensión territorial se vincula con el proceso colonial

extractivista de bienes naturales de los pueblos originarios que afecta las condiciones de vida de las mujeres.

Finalmente, desde la productiva relación establecida entre el feminismo y el análisis de las identificaciones, recuperamos la propuesta de la organización *Just Associates* (JASS) para analizar las múltiples identidades que advienen en la vida de las mujeres. *La Flor del Poder* es un ejercicio reflexivo encaminado a reconocer las ventajas y desventajas que atraviesan las experiencias de las personas para abordar las diversas características de su posición social e ilustra la dinámica relacional de sus procesos de identificación. Dicha herramienta posibilita situar las identidades en relación con el poder en tanto éstas son vividas como opresión o privilegio y, a la par, identificar que estas fuerzas se pueden vivir de forma simultánea, pues las personas conviven con diferentes comunidades (JASS, 2022). *La Flor del Poder* bien puede sintetizar la característica de “consustancialidad de las relaciones sociales”, señalada por Mara Viveros (2016), al ilustrar la impronta de múltiples desigualdades “que generan experiencias que no pueden ser divididas secuencialmente sino para efectos analíticos, y son co-extensivas porque se coproducen mutuamente” (p. 8).

Aunado a lo anterior, la interseccionalidad es un paradigma que integra activismo social, investigación empírica, teoría normativa y reflexión ético-política, rasgos constitutivos que hoy son pertinentes para hablar de *mujeres racializadas* (para nuestro caso, mujeres indígenas o de pueblos originarios). Ellas, al incorporarse a diversas Instituciones de Educación Superior (IES), encarnan una suerte de disrupción en relación con su clase social y sus roles de género al experimentar procesos de transformación identitaria.

### **Identificaciones como posicionamiento**

Al hablar de identificaciones aludimos a la forma procesual de las identidades. Éstas no se dan en aislamiento o emergen como esencias fijas o inmutables, sino que están insertas en dinámicas culturales, históricas y políticas en contextos y relaciones concretas. Según Stuart Hall (2010) las identidades son un “punto de sutura” en el que se “articulan [...] sujeto y estructura” (p. 365). En su constitución converge una demarcación social, es decir, la posición externa que forma parte del entorno público de discursos y prácticas, con la

interiorización que el sujeto hace de su experiencia situada ante los lugares que ocupa social y culturalmente.

Para Hall, a la vez que las prácticas y discursos llegan a interpelar al sujeto para situarlo socialmente, la subjetividad se va construyendo en relación con estos lugares que pueden ser aceptados o no. Por tanto, el sujeto se adscribe de forma temporal a ciertas “posiciones subjetivas” que a su vez le constituyen al estar insertas en determinadas “prácticas discursivas” (Hall 2003, citado en Restrepo, 2022, p. 230) en momentos históricos concretos. Este sentido procesual permite comprenderlas como “un posicionamiento” (Hall, 2010, p. 352).

La característica posicional de los procesos de identificación es, para Hall, una articulación entre “subjetivaciones y posiciones de sujeto” (Restrepo, 2007, p. 26). En este sentido, Linda Alcoff (2002) dialoga con la noción “posición de sujeto”, útil para apuntar cómo las personas son inscritas en una locación social por su contexto externo, pero no son irreductibles a la determinación histórica y social, pues existe la capacidad de reflexionar discurso y determinaciones, situación que afirma la agencia de los sujetos.

Alcoff (2002) aborda el concepto de posiciones, en relación con la conceptualización de las mujeres, para explicar que “la situación exterior determina la posición relativa de la persona”, y en este sentido, la identidad está “en relación con un contexto perennemente cambiante, con situaciones en las que unos elementos se entrelazan con otros como en una red: la situación económica objetiva, las instituciones y las ideologías tanto políticas como culturales” (p. 38). La autora argumenta que, desde la posición social, entramada en relaciones sociales y culturales, se produce la identidad del sujeto como parte de una historia en constante cambio; además, como sujeto, éste contribuye a la creación del contexto al resignificar, interpretar e identificarse de forma reflexiva.

Considerar la subjetividad de las y los sujetos es crucial para establecer el aspecto posicional en los procesos de identificación, pues la posición de una persona es relativa y relacional, no está predeterminada, sino que es móvil. Es la subjetividad la que dota de capacidad de agencia

para situarse en ciertos discursos y prácticas, lo que coloca a las identidades en el plano político (Alcoff, 2002; Hall, 2010).

## Aspectos metodológicos

### Caracterización metodológica

Esta investigación está planteada desde un enfoque cualitativo, con un diseño exploratorio e inductivo de corte etnográfico y colaborativo. El método etnográfico se planteó con la propuesta de la etnografía doblemente reflexiva (Dietz, 2017; Dietz y Mateos, 2011), inscrita en los estudios interculturales, la cual implica propiciar el “diálogo entre las posturas *emic* y *etic* en una doble hermenéutica” (Dietz, 2017, p. 252), en un modelo tridimensional: la dimensión semántica, centrada en el actor; la pragmática, centrada en la interacción, y la sintáctica que se enfoca en las instituciones.

La triada de dimensiones a estudiar se moviliza a partir de entrevistas, que recuperan el discurso de los sujetos (perspectiva *emic*), observaciones participantes y no participantes, que se ocupan de analizar la interacción (perspectiva *etic*), y con talleres tipo grupo focal o de “diálogos intersaberes”<sup>9</sup> (Dietz, 2019, p. 113-114), dónde se condensa la dimensión sintáctica (y se contrastan posiciones *emic* y *etic*) (Dietz, 2017). Cada método aporta momentos de escucha, diálogo, intercambio-producción de conocimiento y de cointerpretación que inscriben la colaboración en su carácter colectivo y relacional en procesos/momentos intermitentes; sin embargo, la implicación de las colaboradoras en los diferentes momentos/métodos es lo que mantiene el carácter dialógico y reflexivo de la colaboración que, como apuntan Dietz y Mateos (2020), es su principal reto.

Para este estudio, se realizaron dos etapas de trabajo de campo. La primera de entrevistas etnográficas semiestructuradas, la segunda, de grupos de discusión a partir del diseño e implementación de talleres de “diálogos intersaberes”. Los talleres establecieron el momento

---

<sup>9</sup> Los “diálogos intersaberes” (Dietz, 2019) son una propuesta metodológica de colaboración que da pie al encuentro de las y los colaboradores de la investigación, para compartir diferentes saberes dialogados o corporizados, a partir de debates, acuerdos/desacuerdos, interpelaciones y contrastes de sus percepciones, posturas e intereses.

idóneo de colaboración entre universitarias y equipo de investigación, así como el espacio de integración metodológica de la interculturalidad y la interseccionalidad, presentado a continuación.

### **Técnicas de construcción de datos**

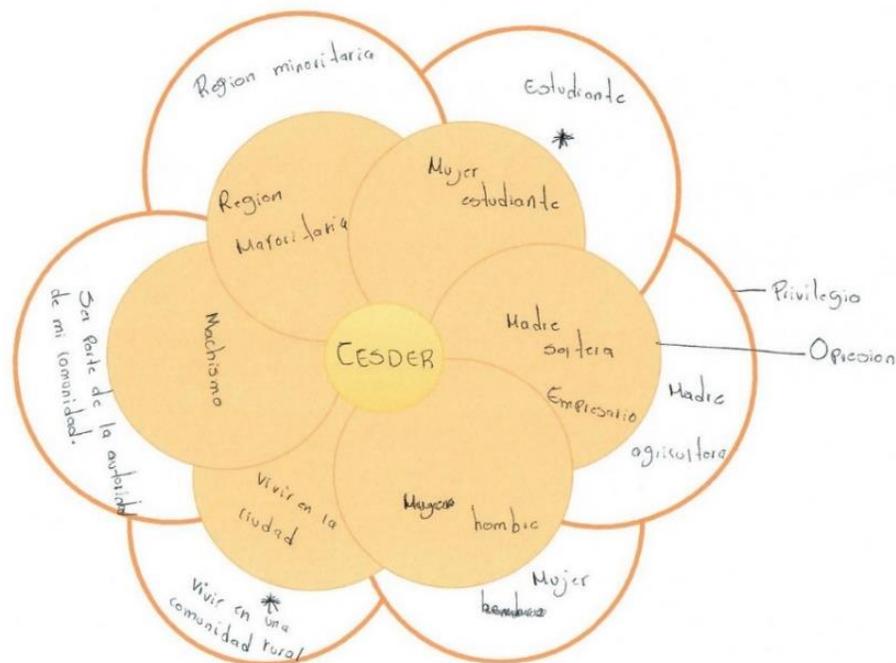
Para la construcción de datos se diseñaron: una guía de entrevista semiestructurada, talleres de “diálogos intersaberes” (Dietz, 2019) y la adaptación de la herramienta la Flor del Poder (JASS, 2022). En una primera etapa, se realizaron setenta y tres entrevistas en línea, debido a la pandemia del COVID-19, entre octubre de 2021 y abril de 2022. En la segunda etapa, con los resultados del análisis de las entrevistas, se realizaron dos talleres de diálogos intersaberes, con el objetivo de devolver las tendencias identificadas en los resultados a las y los colaboradores de la investigación, entre septiembre y noviembre del año 2022. La presentación de resultados en los talleres fue a través de exposiciones y conversatorios, donde se dio espacio para reaccionar, disentir o profundizar en los mismos. Los conversatorios permitieron intercambios dialógicos entre colaboradoras y equipo de investigación, para así, profundizar en los procesos de identificación con dinámicas grupales.

De esta forma, propiciado por el análisis inductivo de resultados de los talleres mencionados, en un tercero se exploraron las identidades desde una perspectiva interseccional. El taller “Diálogos intersaberes: Trayectorias de Estudiantes de Pueblos Originarios en Puebla” se realizó en la Universidad Iberoamericana (UIA) en San Andrés Cholula, Puebla, en febrero de 2023, y participaron veinticuatro mujeres universitarias. A partir de la Flor del Poder, instrumento que fue adaptado por el equipo, se propiciaron reflexiones acerca de las identificaciones vividas en la trayectoria universitaria y su relación con sistemas de poder que generan opresiones y privilegios. El ejercicio abarcó momentos de análisis personal, diálogo en equipos y exposición colectiva con los que las colaboradoras ubicaron posiciones de privilegio y opresión, y aportaron reflexiones acerca de identificaciones diversas y como universitarias de pueblos originarios.

En el momento de análisis personal, a través de la escritura de dibujos de *Flores*, las universitarias ubicaron las identificaciones propias distinguiéndolas de aquellas con las que

están en oposición, y situaron posiciones de privilegio o subordinación. En el dibujo de una flor con doce pétalos, se representaron las relaciones de poder que viven: en el centro anotaron las instituciones de procedencia; en un segundo nivel, los pétalos centrales dan cuenta de las identidades desde las que viven opresión y con las que se identifican mayoritariamente; en el tercer nivel se ubicaron identidades de privilegio con las que se confrontan, entran en disputa o, en menor medida, también se identifican. En la Figura 1, se observa la imagen de una Flor del Poder elaborada en el taller, donde se ejemplifica la intersección de categorías de opresión y privilegio (ver Figura 1).

**Figura 1.** Ejemplo de un ejercicio reflexivo de la Flor del Poder



Fuente: archivo Proyecto Sendas

A través del ejercicio de las *Flores* se plasmó un juego cartográfico que muestra la posición que autoidentifican las universitarias en los espacios de socialización escolar y familiar-comunitario, es decir, volcaron en una representación gráfica la articulación categorial-identitaria de su posición sociocultural y política. Con las *Flores* individuales se generó un diálogo en equipos, a modo de conversatorio, y posteriormente se expusieron las reflexiones en plenaria.

## Muestra

Se realizó muestreo de tipo procedimental, es decir, tamaño y composición de la muestra se conformaron de forma flexible (Dietz, 2017). Este criterio se aplicó para la selección de universidades y en la incorporación de las sujetas que colaboraron, en consonancia con el carácter exploratorio de la etnografía. La muestra se conforma de las mujeres universitarias de pueblos originarios, estudiantes y egresadas que participaron en entrevistas y asistieron al taller. Sus edades fluctúan entre los diecinueve y los cuarenta y tres años, con edad promedio de 23.6 años. Ver distribución de la muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de la muestra por universidad

Universidad	Cantidad mujeres
Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)	25
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)	27
Universidad Iberoamericana Puebla (UIA)	15
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP)	9
Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER)	8
Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)	11
Universidad Veracruzana (UV)	2
<b>Total</b>	<b>97</b>

Fuente: elaboración con base en datos del Proyecto Sendas

Las colaboradoras son procedentes de cinco universidades en el estado de Puebla y dos del estado de Veracruz, de carreras impartidas en espacios ciudadanos y rurales de áreas académicas de derecho, ciencias de la salud e intervención rural-territorial. Las IES participantes son: dos de tipo privado (UIA, UPAEP), tres públicas (BUAP, UIEP, UV, UVI) y una comunitaria (CESDER).

## Análisis de datos

El proceso inductivo se materializó en diferentes momentos de análisis, abordados a partir de los principios de la Teoría Fundamentada (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012), es decir,

realizamos una “categorización y codificación dialógica, abierta y procedimental” (Dietz, 2017, p. 251). El procesamiento de datos se realizó con el programa de análisis cualitativo Atlas.ti Windows (Versión 23.1.1.0).

En el siguiente apartado presentamos resultados del estudio: las trayectorias formativas, análisis del ejercicio de la Flor del Poder y reflexiones producidas en los talleres de diálogos intersaberes, así como algunos testimonios de las universitarias que emergieron en las entrevistas. Se respetó el anonimato y se entregó una carta de consentimiento informado a las participantes, los testimonios se presentan con seudónimos.

## **Mujeres de pueblos originarios en clave interseccional.**

### **Descripción y análisis de resultados**

#### **Trayectorias formativas previas a la universidad**

Las trayectorias formativas se conforman de diversas mediaciones con las que las personas entran en relación con diferentes momentos y espacios de socialización (Ferry, 1996). Las condiciones y dinámicas socioeconómicas y culturales de los padres y madres conforman algunas mediaciones presentes en los espacios de socialización temprana de las entrevistadas, entre ellas: la escolarización, las ocupaciones laborales, las relaciones en las familias, así como experiencias de discriminación lingüística y étnica. Identificamos pautas de rezago educativo y múltiples exclusiones presentes en la mayoría de los contextos familiares y comunitarios de las universitarias, asociadas a condiciones estructurales previas a su ingreso a la universidad, que las ubican en posiciones sociales de desventaja económica y educativa.

Las universitarias procedentes de regiones alejadas de centros urbanos relataron que sus padres y madres cursaron educación básica, entre uno y seis años, pocos padres llegaron a la educación secundaria y, con dos excepciones, refirieron a madres universitarias. En estudiantes de mayor edad encontramos algunos casos de familiares que no sabían leer y escribir. La intersección de los sistemas de raza-etnia, género y ruralidad de sus padres/madres se manifiesta en la lejanía de las escuelas, la deserción escolar ante las erogaciones económicas por los traslados a otras localidades y la restricción a la

escolarización, principalmente en mujeres, ante normativas hegemónicas de género que dan preferencia a los varones.

En el ámbito laboral de padres y madres de las participantes, encontramos generalidades que representan opresiones de clase, raza y género por la precariedad salarial o de ingresos, la carencia de seguridad social y la asignación tradicional del trabajo doméstico. La principal ocupación de los padres fue como campesinos, algunos complementan ingresos a través de otros oficios. La condición de venta de fuerza de trabajo como migrante temporal la viven padres que trabajan en el norte y centro del país o en Norte América, también reportaron labores asociadas a carreras técnicas. Además, hay familias alfareras o artesanas donde madres y padres ejercen el oficio.

Las madres fueron descritas como campesinas, artesanas, costureras, en menor medida como cocineras, comerciantes y tenderas. En general, los ingresos de las madres vienen del sector informal, no cuentan con seguridad social o son dependientes económicamente. Encontramos la particularidad de dos madres profesionistas: técnica en enfermería y maestra de educación indígena que corresponde a estudiantes de la BUAP que migraron a la ciudad de Puebla para incorporarse a la carrera de Biología. Todas las entrevistadas refirieron que sus madres se ocupan de las labores del hogar, de actividades generadoras de ingresos y son las cuidadoras principales de hijos/as y ancianos/as en la familia, lo que les implica dobles y triples jornadas de trabajo.

En las relaciones interpersonales familiares, los padres de las universitarias no siempre están en casa y son las madres a quienes suelen calificar como su apoyo moral y emocional. En tanto, la referencia generalizada del soporte económico para acceder a la escolarización fue “la familia”<sup>10</sup>.

Una problemática identificada por las entrevistadas fue el desuso de la lengua originaria, en la familia y en las escuelas. Ellas, como hijas o nietas de hablantes de lenguas originarias,

---

<sup>10</sup> En este apartado de resultados, colocamos entre comillas las categorías *emic* emergentes del análisis de datos.

son mayoritariamente monolingües en español porque sus ancestros decidieron no transmitírselas, debido a sus propias experiencias de discriminación lingüística y a la desvalorización de la lengua originaria ante la lengua hegemónica. Estos procesos se reforzaron en las escuelas, incluyendo las de educación básica bilingüe. Así como sus ancestros, las universitarias vivieron en carne propia las políticas y prácticas educativas cotidianas que dan continuidad a la merma de la diversidad lingüística, en sus relatos reiteraron la ausencia de profesorado bilingüe y la poca interacción con su lengua materna en las aulas. Las excepciones vinieron de estudiantes de la sede de la BUAP en el municipio de Cuetzalan, quienes sí son hablantes del náhuatl; y algunas universitarias de las universidades interculturales (UIEP y UVI) quienes son hablantes de totonaco y náhuatl.

En la caracterización de las trayectorias formativas de las universitarias de pueblos originarios encontramos sistemas de opresión de raza, clase y género que se articulan con la experiencia de sus padres, madres y abuelos/as, presentes en lo educativo, laboral, interpersonal y cultural. La exclusión y rezago educativo vividos por las y los progenitores implican la falta de cumplimiento de su derecho a la educación y demuestra la desatención histórica a las regiones indígenas y rurales. Mato (2019) señala que como parte del “racismo estructural o sistémico” (p. 6) se ha naturalizado que en las regiones donde habitan poblaciones indígenas y afrodescendientes “ni siquiera haya escuelas y hospitales cercanos a sus lugares de residencia, y —desde luego— mucho menos instituciones de educación superior” (p. 3).

La precariedad en las condiciones laborales de los padres y madres de las universitarias, así como la falta de acceso a la seguridad social, marcan recorridos de incertidumbre e inestabilidad económica que afectan las relaciones interpersonales. Con la proscripción de la lengua se afectaron los derechos culturales de las universitarias, las posibilidades de espacios escolares de valoración y dignidad hacia la diversidad étnica y lingüística, y se redujeron oportunidades de acceso a becas para indígenas por requisitos de acreditación de su pertenencia étnica. Opresiones de raza y etnia siguen presentes en sus trayectorias al tener que migrar para ingresar a la ES, como es el caso de estudiantes y egresadas de las universidades particulares y públicas ubicadas en las capitales de los dos estados.

La situación precedente de rezago educativo y discriminación de género de mujeres de pueblos originarios empieza a modificarse en las mujeres universitarias indígenas a través de procesos de escolarización e ingreso a la universidad, con la existencia de IES en sus regiones o su migración a ciudades capitales, lo que se suma al cambio paulatino de las normativas de género en sus contextos. De esta forma, la mayoría de las mujeres universitarias colaboradoras son parte de la primera generación en sus familias en acceder a la ES.

### **Identificaciones, intersecciones y posicionamientos**

Al analizar el ejercicio de la Flor del Poder (JASS, 2022), elaborado por las participantes, encontramos que la mayoría posicionaron sus identidades como opresiones, pocas se suscribieron como privilegio, y hubo tensiones frente a identificaciones que son posiciones de desventaja estructural. Para interpretar las locaciones y posicionamientos ante las identificaciones registradas por las colaboradoras, recuperamos términos *emic* de las principales tendencias, tensiones y particularidades que corresponden a las categorías centrales, género, clase, etnia y raza y de multiplicidad de intersecciones categoriales que muestran posiciones subjetivadas y experiencias de sujeto diversas que se constituyen simultáneamente (Alcoff, 2002).

#### *Opresiones de género, clase y raza*

Reconocemos que “la triada, género, raza, clase, ha dado origen y profundidad epistemológica al concepto interseccionalidad” (Gutiérrez, 2021, p. 17) y colocamos la lupa en estas categorías como punto de partida. Encontramos que las participantes las viven como opresiones; en el ejercicio se refleja la consciencia de los sistemas de opresión históricos y estructurales que ejercen poder y las someten (machismo, clasismo y racismo, aunque lo enuncien con otros nombres), sus manifestaciones están presentes en sus trayectorias antes, durante, fuera y dentro de la universidad.

La categoría de género “mujer” es percibida por la mayoría de las participantes como opresión cuando se imbrica a clase, etnia-raza y ser estudiante. La principal tendencia de estas locaciones fueron las articulaciones mujer-clase social y mujer-“indígena” situadas como opresiones.

El reconocimiento de sus locaciones de clase es sentido como opresión por la totalidad de las participantes vinculadas con la opresión de género. En los registros obtenidos de las *Flores* surgieron diferentes expresiones de clase relacionadas con lo económico o referentes de estatus educativo, como: ser “estudiante”, “empleada”, “becada”, “formada”, “titulada”. Sobre los aspectos económicos no sólo se refirieron a ser mujeres “de bajos recursos”, de “clase baja”, “clase trabajadora”, sino también articularon el no tener “estabilidad económica” por ser “estudiante” o “mujer indígena pobre”, ubicando posicionamientos que cruzan la clase con la pertenencia étnica.

**Figura 2.** Representación de opresión por racismo



Fuente: Archivo Proyecto Sendas

En cuanto a la noción de raza, emergen registros de la expresión “racismo” asociado a sus características físicas (ver Figura 2) como el color de piel morena o la baja estatura, aspectos no hegemónicos de la apariencia que son vividos como opresiones al confrontarse con el tono de piel “blanca” o, por ejemplo, cuando lo “mexicano” se contrapone a lo “europeo”.

Gran parte de los registros que denuncian la ideología subyacente al racismo se articulan con la autoadscripción a “pueblos indígenas” y la lengua originaria, identidades asentadas en pétalos que agrupan categorías vividas como opresión. La categoría de raza imbricada con lo étnico contiene relaciones históricas de discriminación.

Aunque género, clase y raza nos permiten ubicar algunos rasgos nodales de las posiciones de las universitarias, estas se van complejizando cuando otras identificaciones son reconocidas y se articulan con la triada y entre ellas, o cuando nuevas categorías emergen y son más relevantes para hablar de experiencias concretas.

*Etnicidad: cultura y lengua*

Raza y etnia suelen amalgamarse ante procesos históricos de asignación de identidades que toman en cuenta marcadores de lengua, cultura y rasgos fenotípicos. La etnicidad es constitutiva de todos los grupos sociales; como aclara Gutiérrez (2021), lo étnico refiere a “la influencia de características culturales y lingüísticas de los ancestros y sus descendientes” (p. 13); no obstante, esta no deja de ser una construcción histórico-política en donde el grupo dominante es el que clasifica a los demás y no se considera étnico a sí mismo (Giménez, 2006).

Las universitarias situaron las denominaciones que generan etnicidad como locaciones de opresión en intersección con otras categorías. En las tendencias identificadas, encontramos que la intersección género-etnia se representó mayormente como opresión, posicionamiento expresado al referir la pertenencia a un “pueblo originario”, “pueblo indígena”, ser “indígena de pueblo originario” y articularse con lejanía, rezago y ruralidad.

Sin embargo, la categoría de etnicidad se tensiona al reivindicarse como privilegio la pertenencia étnica y ser hablante de lengua originaria cuando se cruzan con ser estudiante. La mayoría de las universitarias ubican como privilegio la pertenencia a un pueblo originario con las categorías *emic*: “hablante de lengua originaria”, de “lengua indígena” o al referir su lengua “nahua”, “totonaca”. En las exposiciones grupales señalaron que en la gestión de sus becas<sup>11</sup> les favoreció ser “hablantes de lenguas indígenas” o integrantes de pueblos originarios, lo que consideraron como ventaja<sup>12</sup>, tensión sintetizada en las reflexiones expuestas en el taller:

---

<sup>11</sup> Las universidades privadas en Puebla cuentan con programas de becas para estudiantes indígenas o de comunidades rurales. Tanto el Programa Intercultural de Vida Universitaria Pedro Arrupe (UIA) como el Programa Una Aposta de Futuro (UPAEP) condonan los costos de créditos académicos y titulación y financian gastos de alimentación, seguro médico y servicios escolares seleccionados. A la par, otorgan acompañamiento integral a través de tutorías académicas y apoyo psicoemocional.

<sup>12</sup> Quienes reciben las “Becas para el Bienestar Benito Juárez-Jóvenes Escribiendo el Futuro”, para nuestro caso, la mayoría de las universitarias de las universidades interculturales (UIEP y UVI) y algunas parte de las sedes regionales de la BUAP, también reconocen que su pertenencia étnica fue clave para acceder a la beca e, incluso, a la universidad; las becas recibidas en las instituciones públicas son incentivos bimestrales con los que las estudiantes libran algunos de sus gastos como materiales, transportes, uniformes, etcétera.

Pusimos la palabra “privilegio” y “opresión”, ya que muchas veces por ser de un pueblo, de comunidad rural o indígena, nos ha permitido obtener una beca, con eso también el apoyo de muchos profesores, contar con tutorías, se arma una gran red de apoyo, entonces eso también es un privilegio. Opresión, porque muchas veces la gente puede considerarnos incapaces (Juana, P30-Taller, 17 de febrero de 2023).

No obstante, a pesar de que ser hablante facilita el acceso a la ES, tanto al cupo como a las becas, también reconocen que es una vivencia contradictoria en los niveles educativos previos, como lo que compartió un equipo en el taller acerca de un caso de proscripción de la lengua en la escuela:

Discriminación, ¿por qué?, por la lengua [...]. Esto nos pasó en la prepa, en una clase de literatura, [...] donde la maestra nos dijo que teníamos problemas de redacción, teníamos que rechazar las lenguas indígenas, porque era un problema. Pero ¡es una contradicción! [...] Claro, lo que pasa es que está ahí afuera [el español]; las lenguas indígenas también están ahí, pero pareciera que no son tan servibles (Victoria, P24-Taller, 18 de febrero de 2023).

Las participantes que notan estas contradicciones registraron referencias a la lengua en posición de opresión al reconocer la experiencia de “discriminación lingüística”, o ubicar los términos lengua “indígena”, “materna” o “náhuatl” y relacionarlos como “lengua minoritaria”. El racismo es denunciado, ahora por características étnico-lingüísticas.

Analíticamente, procesos de etnicidad y racismo coexisten y toman forma en discursos y prácticas en un momento en el que convergen “sujeto y estructura”, como lo explica Hall (2010) con su propuesta del punto de sutura, los sujetos se ubican en determinada posición social, pero ante los procesos de subjetivación generan identificaciones o distanciamientos con dichas locaciones. Este doble movimiento configura la posición de cada sujeto, donde ubicamos como tendencia que el reconocimiento de las opresiones imbricadas moviliza

discursos y acciones de valoración cultural y de identidades étnicas aún en medio de las tensiones y contradicciones.

*Etnicidad vinculada al lugar de pertenencia: ruralidad como clase y etnia*

Otra forma en la que emergió la identificación étnica es en su vínculo con el lugar de pertenencia/residencia y el territorio; sin ser exactamente parte de nuestra búsqueda *etic*, el par rural-urbano se abrió paso para complejizar y complementar el análisis. Fueron reiteradas las identificaciones de las universitarias con su lugar de pertenencia/residencia, en donde señalan su procedencia rural: “ser de un pueblo” o “pueblito”, “estudiar en zona rural”, ser de “región minoritaria”. Estas categorías *emic* se conjugan con exposiciones en los conversatorios acerca de los obstáculos académicos ante el ingreso y el desempeño esperado en la universidad, en comparación con sus compañeras/os ciudadinas/os, situaciones que revelan problemas de adaptación y experiencias de discriminación.

Muchos dejamos nuestro lugar de origen para venir a pertenecer a otro lugar en donde venimos de la ruralidad a pasar a la urbanización, y muchas veces es difícil para uno adaptarse al lugar a donde llegas [...] Creemos que en nuestras comunidades de origen nosotros tenemos un nivel académico alto, pero cuando llegamos a las diferentes universidades, nos cuesta trabajo estar al nivel de lo que nos requiere la universidad, y es muy difícil, requiere esfuerzo y dedicación (Ana, P6-Taller, 17 de febrero de 2023).

Una expresión del vínculo etnicidad-ruralidad se presenta con la aparición de la categoría “mexicana”, identificación empleada para dar cuenta tanto de opresiones como de privilegios. Por ejemplo, las estudiantes de enfermería de la BUAP, quienes viven en la región indígena rural de Tetela de Ocampo, reconocieron la identidad nacional “mexicana” como privilegio, en contraste con su gentilicio municipal “tetelense”, por ser “comunidad alejada”. Con otro matiz, las colaboradoras de universidades privadas (IBERO y UPAEP) presentaron el ser “mexicana” como opresión frente a lo “europeo” o al “eurocentrismo”. Durante el taller se distinguió que, al estar en una universidad ciudadina de clase media alta, ellas se confrontan con su procedencia rural, característica que irrumpe en el espacio tanto por el color de piel

como por la forma de vestir o la manera de hablar, donde la ideología hegemónica da valor a estereotipos racistas que enaltecen lo europeo-blanco. Ante los señalamientos por la apariencia, algunas jóvenes comentaron que cambiaron su forma de vestir para evitar las miradas y tratar de homogeneizarse con este entorno. En ocasiones, esta situación se suma a experiencias de discriminación derivadas de su filiación a programas de becas para estudiantes indígenas:

El simple hecho de que tal vez algunos somos o fuimos becarios en la universidad, también genera un estigma, porque te pueden llegar a decir: “Te estamos pagando una carrera, por eso tú estás aquí”. O te llegan a invalidar: “Tú no sabes porque vienes de un pueblito, qué se va a esperar de un pueblito tan chiquito”. Entonces, las etiquetas también te llegan a afectar bastante, y que constantemente te las estén repitiendo llega a ser una carga muy difícil (Victoria, P24-Taller, 18 de febrero de 2023).

La intersección género, etnia y ruralidad permitió reconocer la pertenencia a lo rural como criterio de estratificación de clase que se corresponde con una diferenciación en el estilo de vida basado tanto en las condiciones estructurales como en las prácticas cotidianas. La etnicidad abarca la locación espacial que también es motivo de jerarquización de clase, donde la ideología del progreso instala juicios arbitrarios de lo rural en contraposición a lo urbano (lo atrasado vs. lo moderno), valoraciones que también signan a sus habitantes.

Es preciso destacar que esta ideología hegemónica es reforzada o transformada en la universidad, situación que nos recuerda que la producción de sujetos y subjetividades no es lineal, única o estática sino posicional. Como lo recuerda Restrepo:

En el análisis de las identidades no basta con identificar cuáles son las locaciones o las posiciones de sujetos existentes en un momento determinado (o de cómo se han llegado a producir), sino que también es necesario examinar cómo subjetividades concretas se articulan (o no) a estas interpelaciones desde ciertas locaciones sociales o posiciones de sujeto (Restrepo, 2007, p. 30).

Un ejemplo de revaloración del territorio y la pertenencia a lo rural es cuando se reconoce como privilegio a la ruralidad, situación presentada en las licenciaturas Gestión Territorial e Identidad Biocultural (BUAP) y Procesos Rurales Sustentables para una Vida Digna (CESDER), donde se incentiva la resignificación de clase y etnia en los contenidos curriculares. La siguiente cita vincula la valoración de la vida rural con la formación universitaria:

A partir de nuestra educación y retroalimentación, es el dar también esa rebeldía, de ir a otro territorio y el arraigarte a lo que son tus raíces y dignificar la buena vida. No por ser campesino o ser de alguna otra actividad no signifique que tu vida no sea buena. Desde ahí la importancia de lo que aprendemos aquí (Alondra, P 9-Taller2-2ª, 17 de febrero de 2023).

Reconocemos que la reivindicación de la vida rural como privilegio es una posición política de lo campesino como modo de vida válido frente a la construcción hegemónica de bienestar. Estas reivindicaciones/interpelaciones disruptivas, desde lugares de enunciación específicos, permiten vislumbrar posibles impactos diferenciados de las carreras cursadas por las universitarias. La dimensión territorial, visibilizada por feministas indígenas como Lorena Cabnal, permite comprender la vulnerabilidad histórica de las mujeres indígenas y campesinas ante los sistemas de opresión y los mecanismos extractivos del patriarcado. Cabnal lo concibe como el “sistema de todas las opresiones, todas las explotaciones, todas las violencias, y discriminaciones que vive toda la humanidad (mujeres, hombres y personas intersexuales) y la naturaleza, como un sistema históricamente construido sobre el cuerpo sexuado de las mujeres” (2010, pp. 15-16).

### *Estudiantes universitarias de pueblos originarios: escolaridad, clase y percepción de privilegio*

Ya lo habían mencionado mis compañeras: “es una bendición”, pero, dicho de otra forma, también creo que es un privilegio.

(Respuesta en plenaria a la pregunta: ¿Qué significa ser estudiante universitario de pueblos originarios? (Adriana, P20-Taller, 17 de febrero de 2023).

Una tendencia a destacar son las intersecciones que se reivindican como privilegio, la más clara entre éstas, el cruce etnia, escolaridad y género. La ausencia histórica de las mujeres de pueblos originarios en las universidades es palpable en las trayectorias de las generaciones antecesoras de las colaboradoras, por lo que su ingreso a la universidad se percibe como privilegio, a veces mencionado como “bendición”, más que como un derecho postergado para los pueblos originarios y aún negado para muchas mujeres de sus comunidades.

La educación universitaria emergió como categoría de privilegio entre las participantes quienes la destacaron con frecuencia al referir su posición como “estar formada”, “ser estudiante” frente a “personas con estudios incompletos”, “analfabeta”, “sin preparación” o “no formada”. Podemos afirmar que la imbricación mujer-“indígena”-estudiante universitaria, se percibe como privilegio, puesto que esta articulación trastoca el sentido de opresión del ser mujer de pueblos originarios, al estar en la posibilidad de acceder a un escenario históricamente imposibilitado y realizar estudios superiores.

Pertenecer a la clase estudiantes universitarias de pueblos originarios es oportunidad y privilegio y las enfrenta a múltiples retos-discriminaciones, desventajas y opresiones. Esta identificación expresa la valoración de sus trayectorias ante contextos adversos para el acceso de las mujeres a la educación superior, porque en su mayoría, son las primeras en alcanzar esta posición en su familia e incluso en su comunidad. Permanecer y terminar sus estudios es movilizad por el compromiso que adquieren con sus familias y sus comunidades al saberse parte de una minoría privilegiada que accede a la universidad. Este movimiento les ha supuesto exponerse a sistemas de poder (dentro y fuera de la familia-comunidad y de la universidad) que se manifiestan con expresiones de sexismo, prejuicios de género, discriminación étnica, clasismo, adultocentrismo, entre otras.

El siguiente testimonio ejemplifica esta tensión. La participante cuenta que en algún momento sintió que no podía continuar en la universidad, y relata que su papá la interpeló, situación que la llevó a replantear su posición como mujer indígena:

“Tú aceptaste el reto, tú quisiste y realmente tienes que valorar esa oportunidad. Si tú no hubieras quedado [...] pero le quitaste el lugar a alguien más, que quizá se iba a esforzar un poquito más”. Porque, ¿cuántas mujeres de comunidades indígenas podemos salir y tener una beca? (Patricia, P18-Taller, 17 de febrero de 2023).

Encontramos que esta intersección contradice las expectativas que tradicionalmente se les imponen a las mujeres indígenas jóvenes al apartarse del mandato matrimonio-maternidad, salir de casa y comunidad para vivir en la ciudad y ser parte del mundo universitario, espacios consagrados para lo público y lo moderno, categorías vinculadas históricamente con lo masculino

Situamos en este mismo rubro la (sub)valoración que las universitarias perciben en la intersección género y carrera estudiada. Participantes estudiantes de diseño de modas (beneficiarias de becas para estudiantes indígenas en universidades privadas) señalan que, al ser mujeres, su trabajo se subvalora manteniéndolo en el ámbito de la artesanía textil en contraposición con los varones diseñadores de modas (ver Figura 3). Escenario similar entre estudiantes de enfermería y medicina quienes señalan que por ser mujeres siempre se les considera asistentes/cuidadoras, mientras que los hombres se les trata como doctores.

#### *Matrimonio-maternidad y juventud*

La juventud como noción de identificación en el mundo rural e indígena es una construcción reciente, consecuencia de nuevas formas y significados que han adquirido las relaciones sociales contemporáneas. Entre otros factores, el acceso a la educación media y superior es una variante determinante que disloca la idea que supone que el paso de la infancia a la adultez en contextos rurales deriva de roles vinculados a la construcción de la familia propia. Ante ello, reconocemos cómo las identificaciones presentadas en las Flores del Poder al referirse a temas como la maternidad, el estado civil y la juventud, ubican maneras diversas y particulares a cada universitaria participante, al encontrarse en vínculo con otras categorías.

Por ejemplo, la decisión acerca de la vida reproductiva y postergar el matrimonio ante el ejercicio de derechos educativos al dar continuidad a sus estudios, genera negociaciones en los significados de ser mujer, según lo señalan Martínez, *et al.* (2020), pues la maternidad es “el eje organizador de las vidas de muchas mujeres y, no en pocas ocasiones, sólo por ella obtienen reconocimiento social y legitimidad” (p. 5). De acuerdo con las participantes, en muchas ocasiones fueron cuestionadas por el sentido que dan al estudio, pues “al final van a ser mamás”, lo que implica tensiones y cambios en la familia, como lo narró Belem respecto de su formación:

Entré a la prepa y de pronto me decían “ya no entres, ya para qué vas a entrar, ya te vas a casar, ya vas a tener hijos, ya vas a ser ama de casa, ¿para qué entras a la prepa?”. Y, entonces, es como romper ese paradigma, de que ya entré a la prepa y sí la termino. Entonces, pues ahora [en la universidad] mi mamá [dice] “ojalá que lo saques y que seas la primera de tus hermanas” (Belem, P-CEst2, entrevista, 30 de junio de 2021).

Así mismo, aunque son pocas las participantes que son madres, la posición de clase-género es considerada una desventaja ante la condición de maternidad al presentar articulaciones como: ser “madre-estudiante”, “madre soltera” o “madre emprendedora” en una comunidad. Por otro lado, el estado civil “soltera” es percibido como privilegio en el ámbito citadino-escolar; mientras que en el escenario rural-comunitario se vive como posición de subordinación en su intersección con la categoría “joven”, cuando ser soltera y mayor de edad es cuestionado ante la asignación de los roles tradicionales de género.

Además, hubo un par de menciones acerca de “mujeres casadas” y ser “esposa”, que junto a “madre soltera” se ubicaron en posiciones de opresión. Sin embargo, algunas Flores mostraron posiciones del ser “madre”, como privilegio, contra ser soltera o joven-estudiante (ver Figura 3). Se hace evidente que estas categorías (estado civil, maternidad y juventud) muestran las tensiones propias del binomio maternidad-matrimonio (Martínez, *et al.*, 2020) que viven como privilegio u opresión dependiendo del contexto.

**Figura 3.** Flor del poder de estudiante de universidad privada

Fuente: Archivo Proyecto Sendas

Subrayamos la experiencia contradictoria de la condición juvenil que las universitarias viven como privilegio y también como opresión. La identificación “joven” se reconoce como privilegio al contraponerse con personas “ancianas” o “mayores”, principalmente por el sentimiento de posibilidades de futuro: “somos el futuro”, refirieron en los conversatorios, y expresaron con entusiasmo que quieren hacer cosas por la comunidad. Sin embargo, también perciben que al ser “jóvenes” no cuentan con la “experiencia” de otras mujeres mayores y que las personas de la comunidad no les dan la credibilidad y confianza que desean:

De donde yo vengo hay varios jóvenes que queremos hacer algo por la comunidad, [...] pero ¿cómo la gente nos creería a nosotros de lo que queremos hacer en la comunidad? “Oye, pero si tú eres hijo de tal persona, ¿cómo me vas a enseñar a mí?” Todavía están como en ese pensamiento (Martha, P14-Taller, 18 de febrero de 2023).

Finalmente, reconocen vivir la condición de juventud como opresión, en tanto se interseca con la clase estudiante “de escasos recursos” o ser estudiante que “trabaja” y la etnia

“indígena”. Como se ha indicado en estudios sobre juventudes, en los contextos escolares ciudadanos referencias a lo indígena y afrodescendiente se vinculan a la clase y la pobreza más allá de la situación económica, también “se construyen imaginarios opuestos de opulencia y precariedad, todo ello cargado de numerosas subjetividades y de violencias simbólicas” (Gutiérrez, 2021, pp. 135-136). Así, ser joven, indígena, estudiante y trabajadora que se sostiene económicamente o vive “con lo justo”, contrasta con sus compañeras/os más privilegiadas/os, y construye un sentido de exclusión frente a formas de trabajo mejor remunerados, posibilidades de entretenimiento o experiencias de vida.

### **Tensiones que detonan transformaciones**

Los procesos de identificación de las universitarias de pueblos originarios son parte de reconfiguraciones que posibilitan nuevos horizontes de vida cuando reivindican identidades o nuevas posiciones como mujeres “indígenas”. En esta sección buscamos mostrar transformaciones significativas derivadas de tensiones que emergieron con diversas intersecciones identitarias provocadas por su paso por la universidad.

Cambios significativos ocurrieron con la identificación como universitarias. La intersección estudiante-mujer-“indígena” y soltera que valoran como privilegio, está en tensión con los roles de género asignados tradicionalmente ante la ideología que ellas denominan “patriarcado generacional”, opresión con la que se ubican en desventaja frente a la condición de “ser hombre”, tanto en la comunidad como en la carrera y la universidad. Esta categoría *emic* puede ser entendida como un patriarcado comunitario que perciben se reproduce por “la gente mayor”, no entre mujeres jóvenes como ellas. Así, se posicionan por “romper paradigmas”: tomando sus propias decisiones y saliendo de sus comunidades para estudiar en la universidad y acceder a becas.

“Romper esquemas establecidos”, aquí nos referimos más a ese ciclo que nosotros vivimos en comunidad, de que: “porque eres mujer, no tienes esa oportunidad o derecho a estudiar por el simple hecho de ser mujer”. Ahí es donde nosotras tomamos esa libertad, ¿libertad de qué?, de decisión, de decidir por vivir. Porque, no sé si alguno de ustedes les ha pasado, que incluso

integrantes de la propia familia te ponen barreras para que tú no salgas, y es ahí donde nosotras tomamos esa decisión para salir adelante, con el fin de superarnos y romper esos paradigmas (Diana, P 9-Taller, 17 de febrero de 2023).

La dimensión intrapersonal/interpersonal que surge de la convivencia intercultural de las universitarias, confronta “ser del campo” y “ser de la ciudad” engarzado con cambios en la forma de habitar los espacios y sus valores. Como resultado de vivir en la ciudad y percibir inseguridad en las calles, las colaboradoras que migraron mencionaron dejar de ser “tan confiadas” y cuidarse más ahora en todos los espacios. Las identificaciones étnicas se fortalecen y reafirman al mencionar valores de la gente de sus comunidades como la reciprocidad, la amabilidad, el saludo cotidiano y la disposición para ayudarse y distanciarse del individualismo o indiferencia de la gente de la ciudad.

Desde la dimensión intrapersonal de las colaboradoras, se generaron tensiones que promueven transformaciones: ellas refirieron capacidades o aspectos de la personalidad que consideraron poco deseables al ingresar a la ES y cualidades adquiridas para afrontar la vida universitaria. Entre las que señalaron como rasgos de desventaja, estuvieron: “insegura”, “tímida”, “poco sociable”. También reconocen que desarrollaron capacidades o cualidades nuevas tras su paso por la universidad y sitúan posiciones de autovaloración como la “autonomía”, “rebeldía”, ser “responsable”, “resiliente”, “honesta”, “curiosa”, “amable”, “solidaria”.

En las universitarias, los procesos de formación y autorreconocimiento se enlazan a identificaciones con su profesión y su comunidad. Ellas conjugaron posicionamientos de retribución a las personas de su lugar de origen con su conocimiento de las problemáticas locales que les impulsa a contribuir a su solución, ya sea en el servicio social y la elaboración de tesis, en proyectos enfocados a sus comunidades o con opciones de trabajo local. Su autovaloración como mujeres, jóvenes y profesionistas que conocen sus regiones, también las anima a tomar la palabra para proponer soluciones en las asambleas comunitarias, espacios concebidos tradicionalmente como masculinos, con todo y tensiones

generacionales, normativas de género y el sexismo que confrontan para compartir sus conocimientos.

En el ámbito público, surgen rupturas con la invisibilidad asignada al género femenino y cambios en las relaciones de poder ante los atrevimientos de las universitarias al reconocer su capacidad de producción de conocimiento y aplicarlo. Como señalan Bermúdez y Ramírez (2019) acerca de la inclusión y exclusión, desde una perspectiva interseccional, es importante visibilizar estos procesos en ámbitos donde existen “mecanismos de producción de conocimientos, normas sociales y construcción de verdad” (p. 42). Además, quienes estudiaron en su región, expresan otros horizontes de sentido en los que buscan relacionar los conocimientos locales con los aprendidos en la universidad, al asumir el reto de conocer y revalorar prácticas de sus comunidades, a la gente y su cultura. También explican que la idea de migrar cambió, ahora la conciben para adquirir más saberes que al retornar podrán aplicar en su región.

Tengo como esa mirada de trabajar [...] de una forma colectiva para que de alguna manera el conocimiento que yo estoy adquiriendo en la universidad sea transmitido para un mejor vivir de nuestras comunidades. Sea aquí, en mi territorio, mi espacio de Cuetzalan o sea en algún otro (Mercedes, P-B-Est18, entrevista, 01 de noviembre de 2021).

Las universitarias que estudian en regiones rurales refieren que resignificaron su identificación con sus territorios y manifestaron que tomaron conciencia de las necesidades locales al involucrarse o impulsar procesos de conservación de la naturaleza, proyectos comunitarios, campañas de salud, de enseñanza-aprendizaje de saberes tradicionales para aplicarlos en la medicina, la agricultura, la agroecología, la biología, la producción de textiles, entre otros. En ellas cambió la percepción de sus comunidades y generaron reposicionamientos de los saberes-haceres campesinos y la defensa del territorio, así, desde la resignificación de la dimensión territorial (Cabnal, 2010) se posicionan de forma crítica frente a proyectos extractivistas que asolan las regiones indígenas. Por lo tanto, identificaciones como “pueblos indígenas” o ser “masehual”, “nahua” o “tutunakú” son

reivindicadas como discurso de lucha política, transformaciones expresadas por universitarias de carreras sobre procesos rurales y derecho intercultural.

Las participantes transitan por reposicionamientos étnicos presentes en sus intenciones de aprender las lenguas originarias, que aún hablan sus abuelas y abuelos, y reclaman que las IES asuman su función social al impulsar la conservación de sus lenguas originarias, recuperar prácticas lingüísticas dentro del aula e incluir saberes locales en sus currículos. Estas posiciones integran discursos que plantean otros horizontes para su formación y su capacidad de gestión colectiva, al convertirlas en demandas concretas en tensión con la invisibilización de los pueblos originarios en universidades convencionales, e incluso declaran la ausencia, desconocimiento o inaccesibilidad a instancias universitarias de acompañamiento y atención a la diversidad.

Finalmente, las universitarias asumen una locación social de posibilidades de proyectos personales y profesionales diferentes a los de sus antecesoras y descubren otras formas de pensar la construcción del ser “mujer indígena”. Como lo señala la organización JASS, las locaciones del “género, la raza, la etnicidad, la edad, la educación, entre otros, se interseccionan e interactúan para darle forma a quiénes somos y los retos y contradicciones que enfrentamos” (2022, s/p). Notablemente los nuevos agenciamientos sobre su futuro plantean retos como profesionistas y perviven añejos desafíos como mujeres de pueblos originarios.

## Conclusiones

En el estudio se encontró que las principales identificaciones y posiciones de mujeres universitarias de pueblos originarios están inmersas en tensiones y transformaciones propias de sus trayectorias formativas, etapas en que viven confrontaciones con sistemas de poder que dificultan su llegada a la ES. Además, constatamos nuevas identificaciones y transformaciones como mujeres de pueblos originarios que son posibles y cobran significado como agentes que se apropian de sus proyectos de vida. El acceso a los estudios universitarios aporta cambios sustantivos en sus vidas, las de sus familias y sus comunidades. Caracterizar las posiciones sociales históricas de exclusión/opresión de sus comunidades y familias de

procedencia permitió observar que los procesos largos de escolarización van generando otras perspectivas de vida como mujeres, a pesar de las múltiples discriminaciones (clasismo, racismo, sexismo) vividas en sus espacios.

Al responder la pregunta de cómo son las rutas formativas del sujeto mujer universitaria de pueblos originarios, logramos caracterizar las posiciones sociales históricas de exclusión/opresión de sus comunidades y familias de procedencia, lo que da cuenta de sus locaciones de clase, género y etnia/raza que mediaron su formación en los espacios de socialización temprana. La consubstancialidad (Viveros, 2016) de desigualdades, exclusiones y opresiones históricas en las familias de las universitarias y sus regiones de procedencia, generan experiencias singulares y colectivas de forma intracultural, pero también en las relaciones con la sociedad hegemónica, relaciones que no se explican de forma aislada. Por ejemplo, permiten comprender la política identitaria de algunas familias al proscribir la transmisión de lengua hacia las nuevas generaciones. Por ello, a pesar de las múltiples discriminaciones (lingüística, étnica, clasismo, racismo, sexismo) que se constituyen mutuamente en sus trayectorias, los procesos largos de escolarización van generando otras perspectivas de vida como mujeres, en tanto que el ejercicio de su derecho a la educación con el acceso a los estudios universitarios aporta cambios sustantivos en sus vidas, las de sus familias y sus comunidades.

En nuestra segunda interrogante, indagamos por las identificaciones y posiciones que emergen en las universitarias de pueblos originarios. Como resultado encontramos que sus identificaciones de opresión y privilegio irrumpen en la educación superior y logramos caracterizarlas como sujetos que confrontan diferentes desventajas y rezagos sociales para acceder a este nivel. Así mismo, visibilizamos sus experiencias para que no se desdibujen las diferentes posiciones e identificaciones que asumen como mujeres al acceder a espacios negados y confrontar sistemas de poder en clave de género, como el sexismo y el machismo.

La experiencia universitaria juega un papel crucial que contrasta identidades previas y modifica asignaciones hegemónicas de diferenciación social. Es relevante observar que en los procesos de identificación se resignifican en forma central las articulaciones de

identidades de etnicidad, género, clase y generación, por ejemplo, ser jóvenes-estudiantes, pertenecientes a pueblos originarios, hablantes de lenguas originarias, habitantes del campo. Así, el vivir la experiencia como estudiante universitaria (“becada”, “trabajadora”, “resiliente”) y reconocer esta categoría como posición social entrecruzada con otras identificaciones, no sólo amplía los horizontes de posibilidades individuales, sino que representa la reconfiguración de las formas de autoperibirse y percibir el mundo, su comunidad, su escuela y la sociedad en general. Con todo, la identidad mujer/“indígena”/rural/pobre sigue siendo una posición de opresión estructural, en donde las universitarias reconocen lastres y desafíos que menguan sus posibilidades.

Las transformaciones identitarias ante el paso por la universidad, nuestra tercera pregunta, se revelan al reflexionar acerca de la presencia de subjetividades situadas que —desde intersecciones categoriales complejas de opresión (género, etnia/raza y clase) y resignificaciones de locaciones sociales— dan paso a nuevos posicionamientos en los contextos universitario y comunitario. Ser estudiante universitaria de pueblos originarios, con los privilegios que les representa, pero también con los retos que se inauguran y enfrentan, lo viven con nuevas competencias para distinguir experiencias históricas de opresión (racismo, clasismo, sexismo) desde otro lugar, al conjugar saberes y estrategias comunitarias-locales con conocimientos y herramientas propias de sus universidades o carreras. En este sentido, la ubicación territorial de la IES, la filosofía universitaria, el enfoque de las carreras e, incluso, los programas de becas tienen relevancia para generar (o no) asidero en sus comunidades.

Futuras indagaciones, con mayor participación de las egresadas y sus comunidades, nos permitirían ver con mayor claridad y detalle las dimensiones del impacto de los diferentes tipos de universidades en las prefiguraciones futuras de las universitarias. Lo que sí podemos afirmar ahora es que la historia es cambiante, y las posiciones de las personas no se determinan por su trayectoria previa, por lo que la subjetivación de su experiencia universitaria y el encuentro intercultural genera reposicionamientos ante identificaciones como mujeres estudiantes-profesionistas de pueblos originarios. Además, provoca reivindicaciones étnicas y lingüísticas que interpelan la función social de la universidad para

la integración de diferentes epistemes en sus currículos, programas de atención a la diversidad y acciones por la revitalización de las lenguas originarias.

Las experiencias de las universitarias de pueblos originarios en la ES, que se recuperaron en el estudio, aportan a la generación de un mapa general de sus trayectorias formativas, desafíos y transformaciones en tanto tendencias generales de las participantes. La diversidad de universidades que se incluyó en el estudio brinda un panorama de condiciones de migración, adaptación a la ciudad, permanencia en la comunidad y retos ante contextos que contrastan lo rural y lo urbano, las periferias y el centro, las regiones y la capital, panorama que enmarca las relaciones sociales concretas de las participantes al interior y exterior de las IES. Ante estos resultados, destacamos el aporte del análisis interseccional empleado, pues focaliza construcciones identitarias a partir de trayectorias formativas, experiencias significativas en la universidad y procesos de transformación vividos por las mujeres universitarias de pueblos originarios.

Consideramos que las perspectivas metodológicas inductivas, colaborativas y dialógicas propuestas por los estudios interculturales y empleadas en este estudio, generan procesos de investigación comprometidos con relaciones que propician intercambios desde diferentes epistemes, así como reflexiones que aportan a las participantes en su posicionamiento como mujeres universitarias. Hemos constatado cómo estas aproximaciones son consecuentes con la mirada interseccional y la interculturalidad crítica al reconocer el valor de los saberes de las universitarias y sus subjetividades. Las universitarias, al participar en los talleres de diálogos intersaberes, apreciaron el espacio de encuentro con otras/os universitarias/os como valioso por propiciar el intercambio de experiencias, conocer prácticas de diferentes IES y percibir que fueron visibilizadas como integrantes de pueblos originarios dentro de los recintos universitarios.

Como aporte significativo al campo, consideramos que la articulación interculturalidad-interseccionalidad lograda en el estudio permite alcanzar propósitos comunes de ambas perspectivas, pues hizo posible visibilizar sujetos, cuerpos, filiaciones territoriales y conocimientos que han sido negados e invalidados históricamente, al dar cuenta de múltiples

experiencias (individual y colectivamente) que hacen parte tanto de procesos de opresión como de resistencia. A la par, permitió profundizar y complejizar la comprensión sobre la (re)producción de las desigualdades, teniendo en cuenta diversos marcadores de diferencia y diversidad, identificaciones y posicionalidades múltiples que se cruzan en cuerpos-territorios específicos y configuran experiencias de discriminación (clasismo, racismo, sexismo, entre otras) que impiden que los seres humanos ejerzan de forma igualitaria sus derechos en justicia y dignidad.

La utilidad del enfoque y metodología empleados nos lleva a reconocer la importancia de incluir la interseccionalidad en las políticas universitarias de atención a la diversidad y en los estudios interculturales para continuar con la generación de conocimiento que aborde los vacíos en el campo. Por un lado, con el fin de dar cuenta de la complejidad de los sujetos involucrados en el quehacer cotidiano y situado de la educación superior para jóvenes de pueblos originarios, sólo así será posible explorar y conocer las experiencias, deseos, sentires y pensares de estas subjetividades diversas. Por otro, para diseñar e implementar estrategias que permitan atender necesidades concretas y contrarrestar injusticias históricas encarnadas por mujeres racializadas de ayer y hoy.

### Referencias bibliográficas

Alcoff, Linda. (2002). Feminismo cultural vs. post-estructuralismo: la crisis de identidad de la teoría feminista. *Debats, Revista de Cultura, Poder i Societat*, (76), 18-41.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES (2023). *Anuario Estadístico de Educación Superior-Técnico Superior, Licenciatura y Posgrado 2022-2023 V.I.I.* [Base de datos]. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

Bermúdez, Flor Marina y Ramírez, Dulce Karol. (2019). *Los rostros de la desigualdad educativa: Sexismo, racismo y discriminación en la educación superior*. México:

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas / Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica / Editorial Itaca.  
<https://doi.org/10.29043/CESMECA.rep.962>

Bonfil, Paloma; De Marinis, Natalia; Rosete, Bertha y Martínez, Raúl. (2017). *Violencia contra las mujeres en zonas indígenas en México*. México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social / Secretaría de Gobernación / Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres / Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Cabnal, Lorena. (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. En Asociación para la cooperación con el Sur, ACSUR-Las Segovias (Eds.), *Feminismos diversos: el feminismo comunitario* (pp. 10-25). Barcelona: Asociación para la cooperación con el Sur-Las Segovias / Ministerio de Igualdad.

Carrero, Virginia; Soriano, Rosa y Trinidad, Antonio. (2012). *Teoría Fundamentada. Grounded Theory: El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Collins, Patricia Hill y Bilge, Sirma. (2019). *Interseccionalidad*. Madrid: Ediciones Morata.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, CONEVAL. (s/f.a). *Rezago social 2010: Puebla*.  
[https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Puebla/Paginas/rezago\\_social.aspx](https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Puebla/Paginas/rezago_social.aspx)

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, CONEVAL. (s/f.b). *Rezago social 2010: Veracruz*.  
[https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Veracruz/Paginas/rezago\\_social.aspx](https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Veracruz/Paginas/rezago_social.aspx)

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, CONEVAL. (2022). *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural bilingüe*. México. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.  
[https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Educacion\\_poblacion\\_indigena.pdf](https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Educacion_poblacion_indigena.pdf)
- Crenshaw, Kimberle. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 138-167.  
<http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Cubillos, Javiera. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora Revista Internacional de Ética y Política*, (7), 119-137.  
<https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/14502>
- Cumes, Aura. (2012). Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio. *Anuario Hojas de Warmi*, 17, 1-16. <https://revistas.um.es/hojasdewarmi/article/view/180291>
- Dietz, Gunther. (2019). Diálogos intersaberes: reflexiones metodológicas. En Stefano Sartorello (Coord.), *Diálogo y conflicto interepistémico en la construcción de una casa común* (pp. 95-132). México: Universidad Iberoamericana.
- Dietz, Gunther. (2017). La construcción e interpretación de datos etnográficos. En Ángel Díaz-Barriga y Claudia Domínguez (Coords.), *La interpretación: un reto en la investigación educativa* (pp. 229-262). México: Universidad Autónoma de Tlaxcala / Newton. Edición y Tecnología Educativa.
- Dietz, Gunther y Mateos, Laura. (2020). Entre comunidad y universidad: una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana. En

- Aurora Álvarez, Alberto Arribas y Gunther Dietz (Eds.), *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 47-80). Buenos Aires / Madrid: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales / Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Dietz, Gunther y Mateos, Laura. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-Secretaría de Educación Pública.
- Ferry, Gilles. (1996). *Acerca del concepto de formación*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente. [https://isfd147-bue.infod.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/241/ferrygilles\\_acerca\\_del\\_concepto\\_de\\_formacion\\_2.pdf](https://isfd147-bue.infod.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/241/ferrygilles_acerca_del_concepto_de_formacion_2.pdf)
- Giménez, Gilberto. (2006). El debate contemporáneo en torno al concepto de etnicidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 1(1), 129-144. <https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/49>
- Gutiérrez, Natividad. (2021). *Jóvenes e interseccionalidad: color de piel, etnia, clase: Zona Metropolitana del Valle de México*. México: Instituto de Investigaciones Sociales-Universidad Nacional Autónoma de México. <https://ru.iis.sociales.unam.mx/handle/IIS/5923>
- Hall, Stuart. (2010). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich (Eds.). Lima/Bogotá/Quito/Popayán: Instituto de Estudios Peruanos/Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar-Pontificia Universidad Javeriana/Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador/Enviación Editores.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.  
<https://www.inegi.org.mx>

Instituto Nacional de las Mujeres, Inmujeres. (2021). *Las mujeres indígenas en el centro de la transformación. Cuadernillo 2021*. México: Inmujeres.  
[http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/Cuadernillo%20Mujeres%20Indigenas.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/Cuadernillo%20Mujeres%20Indigenas.pdf)

Just Associates, JASS. (2022). *La interseccionalidad*. <https://justassociates.org/es/ideas-clave/la-interseccionalidad/>

Ley General de Educación Superior. (20 de abril de 2021). Diario Oficial de la Federación México: Cámara de Diputados del H Congreso de la Unión.  
[https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES\\_200421.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf)

Lugones, María. (2008). Colonialidad y género. *Tábula Rasa*, (9), 73-101.

Manjarrez, Yunuen. (2020). *Educación rural en los márgenes del Estado: la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa del CESDER-UCIRED y sus egresados*. (Tesis de Maestría en Antropología Sociocultural). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla.

Martínez, Ariadna; Tuñón, Esperanza y Evangelista, Angélica. (2020). Mujeres indígenas con educación superior ante las normas hegemónicas de género. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 6, 1-37.  
<https://doi.org/10.24201/reg.v6i0.427>

Mato, Daniel. (2019). Racismo y educación superior en América Latina. *Colección Apuntes No. 1*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.  
<https://unesco.untref.edu.ar/publicaciones>

- Millán, Margara. (2020). Interseccionalidad, descolonización y la transcrítica antisistémica: sujeto político de los feminismos y “las mujeres que luchan”. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(240), 207-232. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.240.76628>
- Oviedo, María Cecilia. (2014). De la primaria a la universidad: trayectorias de formación de jóvenes indígenas en universidades de México. En Sylvie Didou (Coord.), *Los programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México: componentes tradicionales y emergentes* (pp. 171-188). Lima: IESALC-UNESCO / CONALMEX / OBSMAC.
- Restrepo, Eduardo. (2022). *Forcejeando con los ángeles. Introducción interesada a Stuart Hall*. Lima: La Siniestra Ensayos.
- Restrepo, Eduardo. (2007). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Jangwa Pana*, (5), 24-35.
- Vargas, Paola. (2019). Estrategias en disputa: educación superior y poblaciones indígenas y la construcción de los Estados-nación latinoamericanos. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 13(26), 97-128. <http://doi.org/10.28965/2019-26-05>
- Viveros, Mara. (2016), La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Yuval-Davis, Nira. (2013). Más allá de la dicotomía del reconocimiento y la redistribución. En Martha Zapata, Sabina García y Jennifer Chan (Eds.), *La interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional. “Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social e Instituciones de Educación Superior”* (pp. 21-34). Berlín: Lateinamerika Institut-Freie Universität Berlin / Medidas para la inclusión social y equidad en instituciones de educación superior en América Latina.

**YUNUEN CECILIA MANJARREZ MARTÍNEZ**

Doctorante en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación, (IIE) de la Universidad Veracruzana (UV). Integrante del equipo de investigación del proyecto “Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana” en el IIE-UV. Líneas de investigación: educación superior intercultural, formación de educadores para el medio rural e indígena.

**PAOLA ANDREA VARGAS MORENO**

Doctora en Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de México (UNAM), Es integrante del equipo de investigación del proyecto “Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana” del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (IIE-UV). Líneas de investigación: educación superior para pueblos indígenas e interculturalidad.