

Mujeres indígenas en la academia: En búsqueda de nuestro lugar de enunciación. Un arduo camino como sujetas de conocimiento

MARÍA GUADALUPE RIVERA GARAY (UNIVERSITÄT HAMBURG, ALEMANIA)

MARÍA FÉLIX QUEZADA RAMÍREZ (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO, MÉXICO)

Resumen

En este documento analizamos la presencia de mujeres indígenas mexicanas en la academia y evidenciamos nuestra histórica invisibilización, en donde hemos sido tratadas como “objetos de conocimiento” y no como “sujetas de conocimiento”. Proponemos poner en el centro de las discusiones los saberes producidos desde nuestros propios lugares de enunciación. Para ello, destacamos la importancia de los saberes y marcos comunitarios, así como nuestra perspectiva crítica frente al eurocentrismo, la colonialidad, el patriarcado y el capitalismo. A partir de nuestras autobiografías, afirmamos que nuestra inserción en la academia fue posible gracias a una lucha constante y el apoyo de las mujeres de nuestras unidades domésticas. Asimismo, exploramos la escasa literatura existente sobre académicas indígenas con el propósito de señalar y profundizar en la agencia y las redes de apoyo que otras mujeres de nuestras comunidades tejen en las ciudades a donde migramos para estudiar. Nuestras biografías también revelan una trayectoria marcada por el racismo, la violencia, la pobreza y el trabajo precoz, donde el acompañamiento de nuestras madres ha sido clave para resistir. Concluimos que, pese a los títulos académicos y la excelencia educativa, persiste la desigualdad y desvalorización de nuestro trabajo. Por ello, subrayamos que la academia debe abrirse a otras epistemologías y reconocer el aporte de otras perspectivas no hegemónicas.

Palabras clave: Mujeres indígenas académicas, lugar de enunciación, feminismos académicos, resistencias, colonialidad del saber, racismo institucional, autobiografías, sujetas de conocimiento

Para Braulia y Chenchá las primeras en luchar por y con nosotras.

Introducción

La presencia de las mujeres indígenas [1] mexicanas en la academia (Briseño Mass y Juárez López; Carlos; Molina Fuentes), así como su producción teórica en diversas áreas del conocimiento, incluida la teoría feminista, ha sido poco estudiada y visibilizada (Gargallo; Hernández Castillo; Marcos). A pesar de nuestra presencia permanente y de nuestra extensa historia en estos debates como investigadoras, intelectuales y activistas, en su mayoría hemos sido consideradas *objeto de conocimiento* y no

como *sujetas de conocimiento*. No obstante, sostenemos que nuestras voces, aportes y discusiones son relevantes para democratizar el espacio académico.

En efecto, luchamos por colocar en el centro de las discusiones académicas reflexiones surgidas de nuestra propia producción de conocimiento, sin necesidad de traductores ni intermediarios, y sin cumplir el papel histórico de “informantes”. Quienes escribimos aquí atravesamos este proceso dentro del sistema académico institucional. Nuestra perspectiva, que se basa en nuestras experiencias y se posiciona en diversos mundos de lo vivido, ofrece dimensiones y puntos de vista que parten de nuestros propios lugares de enunciación. Con esto nos referimos, por un lado, a nuestro mundo

de vida particular como académicas formadas en centros e institutos de “excelencia educativa”, y por el otro, como mujeres indígenas con una estrecha relación con nuestras comunidades de origen y grupos domésticos que viven ahí, que nos han dotado de sistemas epistemológicos propios, visiones del mundo y, en consecuencia, nos ofrecen herramientas para teorizar desde otras perspectivas.

Para ello, recuperamos la noción de *lugar de enunciación* que propone Djamila Ribeiro, definida como el *locus social* en el que cada grupo se sitúa dentro de la estructura del poder, visibilizando la posición particular de cada persona entendiendo por lo tanto que cada persona tiene un punto de partida diferente, que permite acceso o negación de espacios o voz, de acuerdo con el colectivo al que se pertenezca y de la posición que se parte. Ribeiro define el concepto de la siguiente manera: “assim entendemos que todas as pessoas possuem lugares da fala, pois estamos falando de localização social. E, partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade” (86). Según Ribeiro, el lugar de enunciación no pretende negar la individualidad, sino dar énfasis al lugar social de la matriz de dominación.

Nuestro lugar de enunciación se sitúa en el espacio que ocupamos como mujeres indígenas académicas del pueblo *hñähñú*. Trabajamos como académicas en universidades en México y Alemania, pero mantenemos una relación constante con nuestras comunidades de origen. Esta doble pertenencia nos permite mirar desde diversos lugares y perspectivas, tanto desde adentro como hacia afuera del sistema en que vivimos. El contar con títulos de posgrado, un privilegio frente a la mayoría de las personas de nuestra comunidad, nos da respaldo y legitimidad para hacer oír nuestra voz en espacios externos a lo comunitario. Sin embargo, Aura Cumes señala que el orden colonial asigna nuestros cuerpos y nuestra fuerza de trabajo, material e intelectual, ubicando a la mujer indígena en el lugar de “la sirvienta”, despojándola del reconocimiento como sujeto pensante y relegándola a la servidumbre (Cumes 2012).

En este sentido, redactar este texto ha sido un ejercicio de intercambio y de diálogo

autobiográfico. Revivir esos relatos nos confrontó con el dolor y las lágrimas que implica recordar, pero también lidiar con ello científicamente, poniéndonos al centro de la discusión sobre la desigualdad estructural y las violencias que hemos enfrentado al insertarnos en un sistema educativo meritocrático pensado para la experiencia mestiza. Un sistema que desconoce otras formas de vida como las de los pueblos originarios y las subordina bajo la ilusión de una “vida mejor”. Este proceso nos ha permitido reflexionar ampliamente sobre nuestra posición en un mundo académico dominado por visiones eurocéntricas, capitalistas, patriarcales, racistas y clasistas.

Dentro de la estructura social que vivimos y transitamos, como ya se expone a lo largo del texto, en zonas urbanas nacionales y transnacionales donde se ubican nuestros lugares de trabajo, las mismas estructuras de desigualdad que denunciamos nos siguen atravesando, pese a las batallas que hemos dado y seguimos librando. Ni los títulos académicos ni la producción de conocimientos y saberes que hemos adquirido han logrado modificar la visión estereotipada sobre nuestros pueblos y nuestros cuerpos reproduciendo constantemente la colonialidad del saber y poder. Tomar conciencia de esto nos obliga a reconocer la urgencia de nuestra tarea y el valor político de nuestra manera de investigar y de enunciarlos, ya que constituye un paso fundamental hacia la democratización del conocimiento y la descolonización del saber.

De la misma forma, consideramos que no solo nosotras —en tanto mujeres indígenas y académicas laborando en universidades— producimos conocimiento, sino también las compañeras intelectuales, artistas, disidentes del sistema, activistas en movimientos sociales y mujeres organizadas en sus comunidades. Ellas, en sus luchas cotidianas y a través de su trabajo creativo, producen reflexiones que les permiten expresar y compartir sus ideas, así como comprender y exponer sus propias luchas y perspectivas desde sus particulares lugares de enunciación. Estos aportes, pensados y enunciados desde la experiencia vivida y desde la academia, muestran la diversidad de los lugares de producción de conocimiento y la

lucha por la visibilidad de otras epistemologías y planteamientos.

Consideramos que nuestro trabajo y el de otras compañeras indígenas en sus respectivos espacios y luchas pueden inspirar a más mujeres, especialmente a jóvenes indígenas en formación, así como a niñas y mujeres que busquen enunciarse y transformar su realidad y la de sus comunidades, pero también de otros grupos socialmente minorizados, como afromexicanos o diversidades sexuales, por mencionar algunos.

Con este trasfondo, este artículo se articula en tres momentos. En el primero, recuperamos propuestas elaboradas por pensadoras indígenas para situar nuestro punto de partida. En el segundo, revisamos la literatura existente en México sobre académicas indígenas con el fin de ubicar nuestra aportación. En el tercero, partiendo de nuestra autobiografía, narramos nuestro recorrido por el sistema educativo mexicano y alemán, destacando los retos, la perpetuación de violencias y los aprendizajes que han marcado nuestro camino.

1. Voces y posicionamientos de mujeres indígenas en la producción de conocimiento

¿Desde dónde hablan las mujeres indígenas? ¿Desde dónde están posicionadas? Estas preguntas nos acompañan no solo desde afuera, sino también en nuestras comunidades, familias y en cada etapa de nuestro caminar académico: investigar, escribir, posicionarnos y exponer ideas. Aura Cumes, investigadora, docente y activista maya kaqchikel, nos recuerda que vivimos en un sistema colonial de poder que estructura cuerpos, territorios, saberes, palabra y cotidianidad. Como sujetas colonizadas, habitamos una estructura colonial que ordena el mundo en una triada compuesta por el colonialismo, el patriarcado y el capitalismo (Cumes 2012, 2014). A partir de ello, Cumes afirma que nuestra situación frente al patriarcado no puede entenderse fuera del colonialismo, ni la colonización sin la opresión patriarcal. Esto se debe a que las condiciones de género que nos atraviesan no se explican solo por el patriarcado occidental, sino por un sistema colonial donde el patriarcado regula las relaciones de poder entre

hombres y lo colonial regula las relaciones entre las mujeres (Cumes, citado en Aguilar Gil).

Esta lectura de Cumes resuena con nuestra propia experiencia ya que comprendemos que la categoría de género no constituye el eje central de las desigualdades, sino que la condición colonial ha atravesado también la definición de nuestro género, etnicidad, clase, sistemas de conocimiento y subjetividades. Esta influencia se manifiesta de manera significativa en nuestras prácticas cotidianas, especialmente en el ámbito académico, donde se generan y reproducen constantemente desventajas dentro del sistema universitario y de investigación.

Al ser mujeres indígenas, este proceso se materializa desde nuestra salida de la comunidad porque nos vemos sometidas a un despojo continuo de saberes y subjetividades, a la desvalorización sistemática de nuestras producciones y a una integración violenta y coercitiva en el sistema hegemónico de conocimiento. Frantz Fanon, en *Piel negra, máscaras blancas*, sostiene que las personas colonizadas vivimos una asimilación constante del orden hegemónico, reproduciendo el comportamiento, el lenguaje, los valores y los saberes del colonizador como estrategia para hacernos visibles ante una sociedad que nos niega o invisibiliza. La permanente confrontación e invisibilización de nuestros cuerpos, los prejuicios, las romantizaciones y las desvalorizaciones de nuestras propuestas, en particular con relación al ideal de la vida de las mujeres indígenas, nos fuerzan a asumir la máscara blanca que Fanon ilustra.

Frecuentemente se escucha de feministas y de otras mujeres no indígenas que es en nuestras comunidades donde mayormente sufrimos violencias por ser mujeres, y que por lo tanto debemos convertirnos en feministas para luchar en contra de esas violencias. Sin embargo, es en el espacio político comunitario donde, aunque no carente de conflictos y violencias, somos vistas como iguales en pleno uso de nuestras facultades, porque tenemos derechos y obligaciones que nos hacen posible hablar y discutir si así lo vemos necesario. El problema es estructural y sistemático, no esencialmente individual ni de género. Ante esta discusión, diversas intelectuales indígenas

han tomado postura al respecto, entre ellas Aura Cumes, Silvia Rivera Cusicanqui, Yásnaya Aguilar y Doris Quiñimil, por mencionar solo algunas. Todas ellas coinciden en que se debe resignificar la otredad y asumir este posicionamiento –con sus implicaciones– para así definir nuestros lugares de enunciación y nuestros feminismos e impulsar procesos de descolonización y liberación desde nuestras propias voces y contextos.

Esto no alude solo a nuestra vida cotidiana, en las que estamos insertas como hermanas, esposas, madres, vecinas, amigas, etc., sino también al mundo académico en el que laboramos e impulsamos otras perspectivas de conocimiento, normalmente vistas en la academia como marginales o de sentido común.

Lélia Gonzalez, feminista e intelectual negra brasileña, escribió hace décadas:

(...) el riesgo que asumimos aquí es el acto de hablar con todas sus implicaciones. Exactamente porque han hablado por nosotras, nos han infantilizado(...) y en este trabajo asumimos nuestra propia habla. Es decir, la basura va a hablar, y tranquilamente. (Gonzalez, citado en Ribeiro 7)

Feministas afrolatinoamericanas como Gonzalez y otros grupos en resistencia han llamado la atención sobre este aspecto y han contribuido conscientemente en su creciente complejidad para escribir, pensar, sentir y hablar desde ellas mismas y desde sus propios posicionamientos y lugares de enunciación (Ribeiro).

En este sentido, insistimos en la lucha por descolonizar nuestra presencia en la academia institucionalizada y la mirada que se hace sobre nuestros cuerpos, conocimientos y formaciones académicas. Por ello, en este trabajo acentuamos que, aunque compartimos mundos de vida, también somos diversas; por lo que en algunos puntos nuestras opiniones pueden variar según el lugar que ocupamos y las experiencias situadas que vivimos. Particularmente, simpatizamos con los movimientos feministas globales, porque han logrado grandes cambios sociales en favor de las mujeres. Sin embargo, no coincidimos

con la escasa capacidad autocrítica de su eurocentrismo que predomina en gran medida dentro del movimiento.

Reconocemos, por lo tanto, que analizar y nombrarse feminista, académica e indígena, no implica únicamente ocuparse de la dimensión binaria del género, sino reconocer, nombrar y discutir las otras luchas, historias, sistemas de saber, perspectivas y propuestas importantes para la vida, la sustentabilidad y el futuro en favor y desde las mujeres, sin importar desde dónde se esté haciendo, sino por qué y para qué se lucha. Francesca Gargallo identificó así cuatro tipos del pensamiento feminista indígena. El primero condensa a aquellas que luchan en favor de las mujeres pero no se autodenominan feministas; el segundo, a las que rehúsan llamarse feministas porque no reconocen las ideas y categorías propuestas por feministas hegemónicas; el tercero, a las que buscan construir puentes entre ellas, su trabajo y el de las feministas urbanas; y el último, a las que se afirman feministas pero con su propio vocabulario y categorías (Gargallo, citado en Wences 7).

Una de las dimensiones centrales en el análisis que realizan las mujeres indígenas feministas es la *comunidad*, concepción que emana del feminismo comunitario. Ellas insisten en que es *en* y *desde* la comunidad donde puede construirse una nueva sociedad, basada en la igualdad, la reciprocidad, la armonía con la naturaleza, la lucha contra el patriarcado dentro de la comunidad y la defensa del territorio. Este enfoque permite restaurar el tejido social y rescatar la memoria, la historia y los valores de una vida no capitalista (Paredes).

Esta propuesta reconoce un mundo diverso, recíproco, colectivo, múltiple y en diálogo permanente, así como tolerante, igualitario, complementario y horizontal. Se trata de una apuesta que desafía lo unitario, vertical, romantizado y opositor. Por eso, la noción de comunidad resulta clave para comprender las luchas y vida de las mujeres indígenas feministas, quienes, en su mayoría, no las conciben como una lucha individual, esencialista o exclusiva, sino como colectiva, igualitaria y contextualizada. Este concepto resulta básico para comprender la interrelación y dependencia

del mundo que habitamos, así como la forma en que, desde sus colectivos, se impulsan las luchas e interpelaciones que realizan (Gigena; Paredes y Guzmán; Tzul).

En esta misma línea, retomamos las propuestas de la antropóloga dominicana feminista lesbiana Ochy Curiel, quien desde el feminismo decolonial apela por una revisión crítica del feminismo hegemónico. El objetivo es dejar de reproducir desigualdades sociales heredadas de la colonización y construir, entre todas las luchas, nuevos mundos basados en sistemas equitativos, tolerantes arraigados en los pueblos mismos.

Finalmente, recuperamos las voces y experiencias más importantes para nosotras: aquellas mujeres que luchan cotidianamente por sus derechos y espacios desde la comunidad – mujeres madres, hijas, hermanas y trabajadoras– que reivindican las tareas de cuidado como un espacio importante de reproducción que necesita un reposicionamiento urgente, dada su importancia en el sostenimiento de la vida y la relación social, tanto con los miembros de la comunidad como con la naturaleza y el territorio. Ellas participan activamente en la esfera pública comunitaria, prestan su servicio derivado del sistema de cargos civiles y religiosos, y realizan trabajo en beneficio de la comunidad para garantizar lo que la activista y socióloga maya k'iche' Gladys Tzul denomina como la “reproducción de la vida en las comunidades”

(Tzul 133). En esta dimensión, analizamos la lucha de nuestras madres, quienes en nuestra experiencia vivida son el eje de la lucha por la igualdad en nuestro contexto. Son ellas quienes nos han permitido resistir y reivindicarnos como mujeres, indígenas y académicas, en un mundo impregnado por desigualdades coloniales, patriarcales y capitalistas.

Esto nos da la base para rescatar y acentuar lo propio, lo ajeno y lo distante, así como las interrelaciones entre los distintos mundos de vida que habitamos. Lo colectivo, la comunidad, la tierra, el territorio, la cosmovisión, la memoria, el respeto a la palabra, el cuidado de la vida y la complementariedad –no solo entre nosotras, sino en interrelación con otros grupos y contextos– son ejes centrales de nuestra contribución a la academia, ya que pueden ayudar a integrar diversas perspectivas de trabajo e ideas. La lucha social es básica y cotidiana en nuestros contextos: la batalla por la autonomía, el señalamiento de las costumbres nocivas, las violencias internas que se experimentan en nuestras comunidades y se ejercen permanentemente, los extractivismos de nuestros saberes y territorios y por supuesto las masculinidades tóxicas. Todo ello se articula con lo que podríamos definir como *nuestro feminismo* y la lucha en que nos encontramos para nombrarlo, visibilizarlo y pugnar por su adopción.

Cuadro 1. *Porcentaje de la población de 15 años y más según nivel educativo, sexo y condición de Hablante de Lengua Indígena (HLI) en México, 2020.*

	Mujeres		Hombres	
	HLI	NLI	HLI	NHLI
Nivel Académico				
Sin escolaridad	23.3	4.4	13.9	3.7
Primaria o menos	38.4	21.4	40.1	20.1
Secundaria	22.5	29.6	25.5	29.0
Media superior	11.2	24.7	14.2	26.2
Licenciatura	4.1	17.9	5.5	18.8
Posgrado	0.4	2.0	0.7	2.3
	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos del cuestionario ampliado del Censo 2020 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

2. Realidades y desafíos: estudios sobre la presencia de las mujeres indígenas en la academia mexicana

En México, el acceso a los estudios de posgrado sigue siendo limitado para la población en general, y la participación de las mujeres en espacios universitarios continúa siendo desigual (Mejía et al.). Fundamentalmente, para las mujeres indígenas la brecha educativa persiste, como se ve en el siguiente cuadro.

Aunque su presencia sigue siendo baja, están presentes, y resulta indispensable profundizar sobre sus trayectorias y experiencias dentro del ámbito académico. Retomando nuestra propia autobiografía podemos señalar que la presencia de mujeres indígenas en la academia es, principalmente, el resultado de una lucha constante. Ese 0.4% representa cerca de 12 mil mujeres indígenas, una cifra que, aunque pequeña, refleja procesos internos de las comunidades: transformaciones en la organización de género dentro de las familias y poblaciones indígenas, el crecimiento de la infraestructura educativa en zonas rurales y la implementación de programas de apoyo e inclusión a través de becas para estudiantes indígenas (López Guerrero).

No obstante, consideramos fundamental revelar otros aspectos relacionados con el acceso, la presencia y la permanencia de las mujeres indígenas en el ámbito académico: las emociones, experiencias, necesidades y reacciones que van desde el dolor, el miedo y la vergüenza hasta el hambre y estrés. Asimismo, estas condiciones individuales resultan relevantes si se leen a partir de los factores estructurales como el racismo, la discriminación, y el etnocidio, así como la agencia, las redes de apoyo, el reconocimiento comunitario y la academia como lugar de enunciación, por lo que consideramos que nuestras autobiografías contribuyen a este propósito.

La necesidad de conocer más sobre las mujeres indígenas académicas responde también a la escasez de estudios en esta temática, donde se ha resaltado la limitada existencia de literatura al respecto, calificándola como “prácticamente inexistente” (Molina Fuentes) e invisible (Briseño Mass y Juárez López). Entre los

vacíos de conocimiento, se destaca la falta de información sobre las condiciones de formación de las personas indígenas y afrodescendientes: los procesos de escolarización, la gestión de la vida académica, los retos experimentados y las particularidades del tránsito universitario (Carlos Fregoso). Además, se requieren investigaciones que aborden las experiencias de las mujeres indígenas para visibilizar dificultades como la discriminación étnica y las expectativas de género que pueden limitar su desarrollo académico y profesional (Segura Salazar y Chávez Arellano).

Los estudios realizados sobre esta temática permiten identificar algunos de los principales retos que enfrentan las mujeres indígenas en su acceso a la educación superior: tensiones familiares al salir de casa, carencias económicas (Molina Fuentes), adaptación a entornos urbanos desconocidos, y el papel de las redes de apoyo. Se suman las barreras lingüísticas durante su formación académica, ya que en el sistema educativo mexicano se privilegia el español sobre las lenguas maternas de los pueblos originarios (Briseño Mass y Juárez López). En su labor como académicas, aquellas cuya actividad está vinculada al trabajo étnico y comunitario señalan que su impacto en el ámbito universitario es reducido, ya que el prestigio y reconocimiento están más asociados a “circuitos internacionales” que al “campo académico local” (Molina Fuentes 65). A esto se añaden las tareas de cuidado y crianza, la vinculación de sus estudios con la comunidad y el impulso a la participación de otras mujeres indígenas de su mismo entorno (Briseño y Juárez).

Otras investigaciones relevantes son los trabajos de Yasmani Santana, quien, al igual que nosotras, se sitúa, se posiciona y reflexiona sobre su propio proceso de formación y su lugar en la academia. Sus aportaciones abordan su experiencia personal y la de mujeres y hombres a quienes denomina como “intelectuales indígenas”. Sus hallazgos muestran que todos y todas no se distanciaron de su identidad, de sus principios sobre la forma de “ser y hacer” comunidad, ni de sus referentes culturales y lingüísticos. Más que despojarse de aspectos identitarios, el trabajo físico e intelectual así como el aspecto lingüístico marcaron una serie

de problemas formativos desde los niveles básicos hasta la universidad (Santana 2022 14-15), como por ejemplo las condiciones económicas desiguales que representaron uno de los problemas más significativos en el acceso y la culminación de su carrera profesional.

En cuanto al espacio académico, Santana señala que se percibe como un lugar para construir procesos de descolonización, hacer posicionamientos políticos e ideológicos, confrontar conocimientos occidentales con saberes propios y abrirse a otras epistemologías. Es entonces una “trinchera de resistencia” y de “conquista” (Santana 2022, 2023).

A partir de la escritura, intelectuales indígenas se han posicionado como “expertos calificados” en los medios de divulgación del conocimiento expresando y exigiendo respeto a sus derechos individuales y colectivos (Santana 2023 14), sistematizando sus conocimientos y poniendo el conocimiento de los pueblos indígenas en un nivel de igual importancia al de otros conocimientos no indígenas.

En este proceso de generación de conocimiento se destacan varios ejes: la articulación de saberes académicos y comunitarios, la mirada crítica sobre las propias comunidades, la construcción de puentes entre la universidad y la comunidad, el retorno del conocimiento, las redes de apoyo y la resistencia a ser meros informantes para convertirse en generadores de conocimiento. No obstante, reconoce que las desigualdades persisten, ya que una persona indígena con doctorado no siempre es reconocida como igual (Santana 2025).

Al revisar estos estudios, aunque coincidimos con algunas reflexiones, notamos que aún hay procesos que deben resaltarse como la agencia de nuestras madres y las redes de apoyo que tejemos con otras mujeres en las ciudades a las que migramos. Por esta razón, en la siguiente y última parte de nuestro texto hemos decidido organizar nuestras autobiografías en torno a tres ejes: nuestra llegada a la academia y el posicionamiento dentro de ella; el reconocimiento de nuestras comunidades; y nuestra percepción del ámbito académico y las experiencias que hemos vivido en él.

3. Nuestros arduos caminos: Invisibilización, desigualdad social, racismo, lucha, resistencia y enunciación

Cursamos la educación primaria en los ochenta en nuestras comunidades de origen: Guadalupe en el sistema de educación bilingüe y María Félix en una escuela monolingüe. El discurso que aún se propaga de educar en la interculturalidad y respeto a las comunidades indígenas no fue nuestro caso; nuestra educación estuvo orientada a la integración sistemática de ejes del indigenismo para la asimilación mestiza: la enseñanza en español, aunque no fuera nuestra lengua materna, y el brindarnos conocimientos cívicos supuestamente universales y nacionales para integrarnos a un sistema homogeneizador.

Nuestra lengua materna y sistemas de saber milenarios, así como nuestras formas de vida, fueron invisibilizados en el sistema educativo mexicano, a pesar de estar presentes en el aula de clase y en nuestra cotidianidad. En el aula, la comunicación entre nosotros era en nuestra lengua, y también en casa con nuestros padres. No obstante, los maestros y maestras, también *hñāhñús*, decidieron que la enseñanza fuera en español. Además, los libros que llegaban a nuestras manos hablaban de otros mundos y realidades ajenas a lo que vivíamos.

Nuestra educación fue culturalizante y, en nuestra subjetividad, fue el primer etnocidio experimentado contra nosotras y nuestros pueblos. A pesar de esto, la educación primaria fue una etapa de mucho aprendizaje que disfrutamos. Fuimos “alumnas de excelencia”, participamos en concursos de conocimientos con otras comunidades de la región y nos encantaba leer y escribir, aunque solo podíamos hacerlo con fragmentos de los cuentos de los libros de texto gratuitos. [4] Nuestras primeras lecturas fueron las que llegaban a casa: historietas y literatura popular en formato de bolsillo como *Kalimán*, *Capulinita*, *Águila Solitaria*, *Zor* y *Los Invencibles*, que nos traían familiares desde Ciudad de México o compraban en los tianguis del municipio de Ixmiquilpan, Hidalgo. Estas lecturas, junto con las radionovelas y programas de radio, influyeron en nuestros juegos, los nombres de nuestras mascotas y nuestros primeros escritos.

El racismo presente en algunas de estas historietas, en las palabras y en el desarrollo de algunos textos, no tenía aún contenido ofensivo para nosotras; eran simplemente historias de otros mundos, y así las entendíamos, leíamos e imaginábamos. Libros completos sobre historia, literatura y escritores “relevantes” los leímos hasta la universidad; los libros de los “grandes literatos” no formaban parte de nuestra cotidianidad, pues no teníamos acceso a ellos. Vivíamos en un mundo de carencias que nuestras familias no podían solucionar: teníamos solo lo básico en vestimenta y calzado, y carecíamos de servicios como agua potable, energía eléctrica y atención médica. Todo esto estaba presente, pero apenas lo percibíamos; las carencias nos parecían pequeñas. Tal vez pasábamos hambre porque no alcanzaba para todos, pero comíamos y teníamos a nuestras familias, a la comunidad y a otros niños iguales a nosotras. Era una relativa igualdad entre todos. El gobierno enviaba desayunos escolares que se repartían en la escuela; eso aminoraba el hambre y nos permitía disfrutar de la primaria: por un lado, con conocimientos nuevos que despertaban nuestra curiosidad y, por el otro, con la sorpresa de ver la discordancia entre nuestra realidad y lo que se nos enseñaba.

3.1 Ingreso a la secundaria: impulso y resistencia de nuestras madres

El cambio de primaria a secundaria fue uno de los primeros retos en nuestras vidas. Salir de la comunidad, aprender con otras infancias no indígenas, recorrer a pie entre tres y siete kilómetros para llegar a la escuela, competir con otros niños con posiciones sociales distintas a las nuestras y ser conscientes de que no podíamos ir a la escuela de forma automática fueron grandes desafíos que solo con la ayuda de nuestras madres, Braulia y Chenchá, pudimos afrontar y superar. Ellas fueron pioneras al romper esquemas y confrontarse con otras mujeres de nuestro seno familiar, con la comunidad e incluso con nuestros padres. Rompieron con el argumento de que solo iríamos a la secundaria para buscar marido y tener hijos; sabían que podíamos lograrlo a pesar de las carencias. Sus biografías y trayectorias, que

aquí exponemos, nos permiten comprender por qué lucharon tanto, por qué nos apoyaron, nos sostuvieron y nos ayudaron a encontrar las alternativas para transitar este arduo camino, impregnado de carencias, racismos, violencias, desconocimientos y miedos.

Braulia, mi madre, nació el 25 de mayo de 1948. Quedó huérfana a los seis años y acudió a la primaria cuatro años por lo que sabía escribir y leer con fluidez. Una de sus tías trabajaba en la Ciudad de México, se la llevó cuando aún era muy pequeña y trabajó como empleada doméstica en las colonias Roma y Condesa hasta que cumplió los 18 años. A esa edad se casó con mi padre y regresaron juntos al Valle del Mezquital. Su experiencia como empleada doméstica marcó su vida: fue acosada por sus patronas y sufrió abusos de sus patronas. Por esta razón, ella nunca deseó que sus hijas se convirtieran en empleadas domésticas.

Tuvo y crió a 11 hijos e hijas, 4 hombres y 7 mujeres, todos sobrevivimos. Siempre le ofrecieron usar métodos anticonceptivos, pero se negó; contó que no confiaba en los servicios de salud. Estando en la comunidad de mi padre, siguió trabajando como jornalera y, de vez en cuando, como comerciante. Mi padre era albañil y salía a trabajar a la Ciudad de México, sin embargo, lo que obtenía no era suficiente para mantener a la familia. Mi madre, por su parte, estando sola mientras mi padre trabajaba fuera, no experimentaba el retorno a la vida en comunidad como algo fácil; mi abuela paterna fue su único apoyo. Mi padre, entre las presiones de la agricultura de subsistencia y el trabajo asalariado precario, se volvió alcohólico y violento.

Durante varios años, mi madre no solo vivió la violencia estructural histórica, sino también la violencia y el control por parte de mi padre. Con esta experiencia y las vivencias de su niñez y adolescencia, mi madre vio en la educación formal el camino para cambiar la situación de nuestra familia, especialmente para sus hijas. Asumió que ir a la escuela podía ofrecernos a mis hermanos, hermanas y

a mí una vida diferente, una vida que ni ella ni mi padre habían tenido. Mi madre tenía una idea muy clara de lo que quería para sus hijos, y especialmente para sus hijas: deseaba independencia, educación y trabajos que nos permitieran vivir bien, así como defendernos de las injusticias. Mi hermana mayor, Marisela, nos abrió las puertas. Ella fue la primera mujer de mi comunidad en salir y estudiar.

Mi madre estaba muy orgullosa de ella, pues había logrado salir adelante a pesar de las resistencias de mi padre y mi abuela, quienes no deseaban que estudiara. Decían que en la escuela solo encontraría marido e hijos. Marisela se graduó y fue la primera maestra de mi comunidad. A partir de ahí –al menos en mi familia– nunca se volvió a cuestionar el hecho de ir a la escuela. (Testimonio de Guadalupe)

Chencha, [2] mi madre, nació el 15 de junio de 1956 y quedó huérfana de madre a los 10 años. Solo pudo asistir algunos días a la escuela primaria y no salió de su comunidad hasta que se casó, a los 18 años. Tuvo seis hijos, de los cuales cinco sobrevivieron (una mujer y 4 varones). A los 30 años, cuando nació su sexto hijo, le hablaron de los métodos anticonceptivos y le sugirieron realizarse la salpingoclasia. A esa edad reproductiva, ya había sido esterilizada y posiblemente experimentó violencia obstétrica.

A los 14 años, aprendió de manera autodidacta a bordar; esta labor se convirtió en una de sus principales fuentes de ingresos. Después aprendió telar de cintura, convirtiéndose en una hábil bordadora y tejedora. Por un tiempo, fue integrante de la cooperativa *La Flor del Valle*. [3] Su trabajo como artesana fue su sostén por mucho tiempo, combinado en ocasiones con trabajo temporal en el campo y con el lavado de ropa ajena para familias de la ciudad. Incluso hubo momentos en los que ella se convirtió en la única proveedora de nuestra familia durante las etapas de alcoholismo de mi padre.

Con relación con el sistema de salud pública aprendió español porque no entendía a los médicos ni podía comunicarse con ellos;

sin embargo, no ocurrió lo mismo por parte de los médicos: ellos no aprendieron su lengua. Con el tiempo, se volvió bilingüe (*hñāhñú-español*) y aprendió a escribir su nombre y a firmar. Cuando yo terminé la primaria, mi hermano mayor ya asistía a la telesecundaria, [5] por lo que ella deseaba que yo hiciera lo mismo; mi padre, sin embargo, no compartía esa visión.

Chencha fue motivada por mi maestro de primaria. Cuando él supo que yo ya no estudiaba, habló con ella y le dijo que yo era una “buena estudiante” y que podría con la secundaria; que no me enviara solo a pastorear ni a trabajar en la Ciudad de México como empleada doméstica. Chencha contó a mi padre sobre la visita del maestro, le señaló que coincidía con él y que debían mandarme a la escuela.

A pesar de la negativa de mi padre, decidió que el siguiente ciclo escolar iría a la telesecundaria. Yo le había comentado a mi madre que deseaba seguir estudiando, y ella también lo anhelaba; la visita del maestro ayudó. Mi padre se negó a darme los papeles para inscribirme. Él tenía una caja de madera donde guardaba los documentos de todos nosotros. Mi hermano mayor sabía la clave del candado; junto con mi madre lo convencimos para que la abriera y sacara mis documentos para inscribirme. Pienso que para mi padre fue un dilema muy fuerte, pues en mi familia, tanto paterna como materna, ninguna mujer tenía en ese momento un nivel académico más allá del sexto de primaria. (Testimonio de María Félix)

Como se ve en sus biografías, la experiencia vivida por nuestras madres fue la base para que pudiéramos ir a la escuela y estudiar la secundaria. Sin embargo, salir de la comunidad implicó retos en nuestro rendimiento escolar, ya que las carencias económicas, el nuevo nivel educativo, el contexto y la tensión familiar se sumaron a las desigualdades que ya vivíamos. El hecho de aprender a vivir y manejar la discriminación y el racismo permanente que experimentamos a partir de esta etapa fue algo que nuestras madres ya habían vivido, y fueron ellas quienes nos prepararon para enfrentarlo. El

mundo mestizo al que llegábamos era así como lo transmitían y como lo habían vivido ellas.

En esta fase experimentamos las primeras ofensas directas por nuestro cabello y color de piel; sufrimos acoso y falta de respeto a nuestros cuerpos y a nuestra forma de hablar; enfrentamos miedos, estrés por no lograr pagar los gastos escolares e incluso sentimos vergüenza por nuestra situación. En este trayecto, el acompañamiento, la resistencia, la agencia y, a veces, hasta la indiferencia de nuestras madres fueron esenciales para no ceder y seguir adelante con nuestras trayectorias.

Dentro de la unidad doméstica, la comunidad, así como frente a la escuela y los profesores, nuestras madres buscaban estrategias y abrían espacios; también luchaban con sus propios miedos para que nosotras fuéramos a la escuela y permaneciéramos ahí. Su agencia fue, por lo tanto, esencial para superar las inseguridades y miedos que tuvimos. A primera vista, estas dos mujeres, como muchas otras, parecen indefensas y víctimas; sin embargo, en sus entornos domésticos y comunitarios, su rol es y ha sido determinante para la reproducción social, el acceso a buena vida y el cambio social. En ningún caso son sujetas pasivas de su situación, sino sujetas activas permanentes e históricas.

3.2 El proceso de formación: entre la escuela, el trabajo físico y un hambre que nunca se iba

Apoyar en casa desde niñas era algo común en nuestro tiempo y contexto, y sigue siéndolo. La escuela siempre fue compatible con los quehaceres domésticos, el trabajo en la milpa y el pastoreo de animales. Una actividad que permanece en nuestras memorias era ir al molino para moler nixtamal y tener masa para preparar tortillas en el fogón. Ir al molino representaba caminar de tres a cuatro kilómetros al pueblo vecino con el nixtamal, molerlo y después ir a la escuela. Aunado a esas labores también comenzamos a trabajar a una edad temprana: María Félix a los 13 años, Guadalupe a los 14 años, recibiendo nuestro primer salario. Como otros intelectuales indígenas que menciona Santana (2022, 2023), combinamos el trabajo físico y el intelectual. Lo hicimos para poder

comprar lo básico: zapatos, ropa, útiles escolares, comida, porque en la escuela ya no había desayunos, y también para aportar dinero en casa. En este sentido compartimos lo siguiente:

Durante los periodos vacacionales, y hasta casi concluir la licenciatura, trabajé en el campo en la cosecha de tomate, jitomate, chile y calabaza. Tengo en mi memoria recuerdos de ese trabajo: el gusto de comerme los jitomates, la convivencia con mujeres mayores que me enseñaban las técnicas del corte, y el eclipse de 1991, cuando salimos temprano para evitar la oscuridad. (Testimonio de María Félix)

Trabajé dos años en una fábrica de tapetes, de lunes a sábado, de 3 a 6 pm. Mis hermanas mayores laboraban ahí y me enseñaron cómo realizar este trabajo. Cuando terminé el bachillerato, mi familia no podía costear mis estudios porque dos de mis hermanos ya estaban en la universidad. Nuevamente me puse a trabajar y entré al programa CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) donde fui educadora comunitaria en zonas marginadas durante un año, para obtener una beca y poder seguir estudiando. (Testimonio de Guadalupe)

Las dos estudiamos en la Ciudad de México, así que pasamos de vivir en una comunidad pequeña a residir para ese entonces en la ciudad más grande del mundo. Nuestra llegada a este nuevo contexto representó un gran desafío: los gastos, las nuevas costumbres y los modos de vida que nos sobrepasaron en varias ocasiones. Durante la licenciatura, era frecuente, por no decir cotidiano, quedarnos sin comer; esa sensación y el hecho de sentir hambre se intensificaron en esta etapa. Tuvimos que idear estrategias para decidir en qué momento del día debíamos asegurarnos una comida fuerte. Los comedores universitarios eran básicos y esenciales para nosotras, ya que nos garantizaban al menos una comida al día, a bajo costo y suficiente. Pensar en la comida era parte de nuestras preocupaciones porque ya no estábamos en casa, ni cerca de ella; habíamos

migrado a la Ciudad de México para estudiar la carrera, aunque no la deseada, sino la que estuvo a nuestro alcance.

Aunque ambas queríamos estudiar comunicación o periodismo al final estudiamos sociología. Rara vez compramos libros; sin recursos, reservábamos con anticipación los libros en la biblioteca para evitar sacar copias o comprarlos. También conseguíamos materiales por medio de compañeros y nos las ingeniábamos para tener lo necesario. Al no poder comprar o, a veces, fotocopiar los libros, pasábamos mucho tiempo en las bibliotecas, y así empezamos a leer y conocer libros completos. Como no teníamos dinero suficiente, nuestra vuelta a casa se limitaba a los periodos vacacionales y los días festivos como la fiesta patronal o el Día de Muertos. No podíamos viajar con frecuencia a la casa familiar; a nuestro regreso a la Ciudad de México, nuestros padres se aseguraban de darnos algo de dinero para los alimentos y lo que fuera necesario, aunque nunca era suficiente, y por eso nos quedábamos con hambre.

3.3 Redes de apoyo en la ciudad: solidaridad de mujeres de nuestras comunidades

Permanecer en la ciudad y concluir la universidad también fue posible gracias a las redes de apoyo a las que tuvimos acceso. Una de ellas fue la de otras mujeres de nuestras familias o vecinas de nuestras comunidades, que trabajaban como empleadas domésticas en la ciudad, un nicho laboral común para mujeres indígenas que nos ha acompañado a lo largo de nuestra vida hasta la actualidad. Vecinas, amigas y familiares siguen dedicándose al trabajo doméstico. Como lo ilustra Cumes, este oficio está muy arraigado en el imaginario social y en el sistema colonial que habitamos: se asume que las mujeres indígenas son quienes realizan las labores domésticas, por lo tanto, son consideradas las trabajadoras ideales para este sector (Cumes 2014).

Para nosotras fue impactante ver a nuestras familiares trabajar en casas lujosas de zonas consideradas como exclusivas de la Ciudad de México, viviendo en ellas, pero en espacios

separados de la casa (la azotea, el sótano o el patio de servicio), en condiciones de precariedad laboral (sin prestaciones sociales) y de vivienda (cuartos sin iluminación). Para enfatizar que ellas eran las trabajadoras domésticas, debían portar el uniforme correspondiente. Una imagen que hasta ese momento solo habíamos visto en la televisión o en las revistas semanales que leíamos en nuestra infancia.

Estas mujeres fueron centrales para nosotras en la ciudad: nos guiaron y enseñaron a usar el transporte público, nos alertaron sobre los peligros, nos regalaban ropa y nos daban dinero cuando era necesario. Nos socializaron en los lugares donde solían reunirse en su día de descanso, como el parque de la Alameda Central, para convivir con otras trabajadoras domésticas y hombres que, por lo general, trabajaban en la construcción o los servicios. Nuestras experiencias en la capital y a partir de nuestro estatus de estudiantes se nutrieron a partir de estas redes, es por eso por lo que rescatamos las siguientes memorias:

Durante mis estudios universitarios nunca pude pagar una renta; negocié con las tres familias con las que viví para aportar ayudando en las labores del hogar. En situaciones difíciles, sabía que podía recurrir a mis primas y a mi tía, quienes a veces me llevaban a las casas donde trabajaban o a los lugares donde paseaban. También tenía una prima en un convento y, cada vez que la visitaba, me daba de comer y me regalaba cosas. Mi situación mejoró cuando mi hermano menor, siendo aún adolescente, se fue a Estados Unidos y desde allá me mandaba dinero. (Testimonio de María Félix)

Sin el apoyo de una de mis hermanas mayores en la ciudad, no hubiera logrado terminar la carrera. Ella terminó la secundaria y se fue muy joven a la Ciudad de México para trabajar como empleada doméstica, algo que mi madre siempre se reprochó. Me enseñó a vivir en la ciudad; a veces me quedaba con ella para evitar los largos trayectos de más de dos horas hasta donde me alojaba con una familia que buscó para que yo no pagara renta.

Mi beca de CONAFE apenas alcanzaba para los pasajes y algunas necesidades por lo que ella a veces me daba dinero y ropa. Tanto la Condesa como la Alameda me recordaban mucho a mi mamá, al trabajo y a sus domingos en esos lugares. Actualmente cuando regreso a México y estoy en la Ciudad de México, me hospedo en estas zonas; me recuerdan a mi madre y me la imagino caminando por estas calles. (Testimonio de Guadalupe)

Además del apoyo de otras mujeres, se sumó, en el caso concreto de María Félix, el ingreso de las remesas que los migrantes enviaban a sus familiares para apoyar la educación de otros miembros (Rivera Garay). En esa época, a inicios del 2000, la migración de nuestras comunidades y desde la región del Valle del Mezquital en Hidalgo, México hacia los Estados Unidos se intensificó con mucha fuerza. Cercanas del cambio de milenio, veíamos partir a nuestros vecinos y vecinas, parientes, hermanos y hermanas hacia ese país (Quezada Ramírez). En aquel entonces, tampoco había tantas becas como ahora; las pocas disponibles, como las del Instituto Nacional Indigenista (INI), no se difunden ampliamente y para acceder a ellas era necesario contar con relaciones clientelares. La ciudad también se convirtió en un espacio donde comenzamos a relacionarnos con personas de clase media, a conocer nuevas ideas y realidades y, como estudiantes de sociología, a acercarnos a diversas corrientes teóricas y políticas que, en muchos casos, algunos compañeros y compañeras vivían en su día a día, ya fuera participando en movimientos sociales o en el análisis social.

3.4 Posicionamiento universitario y reconocimiento comunitario: diálogo entre dos mundos

En la etapa universitaria coincidimos en que fue durante ese tiempo y espacio que comenzamos a posicionarnos como mujeres indígenas y decidimos que las problemáticas de nuestra región serían parte de nuestros temas de investigación. En nuestro contexto también estaban presentes las demandas

del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y el reconocimiento de lo indígena en la Constitución mexicana. Fue en este nivel donde dimensionamos y reflexionamos cómo toda nuestra formación se había dado en la lengua dominante, el español, y que nuestra lengua materna había permanecido oculta en el sistema educativo desde la primaria, aunque seguía presente en la cotidianidad de nuestras casas, en la comunidad y en nuestra subjetividad.

En nuestra comunidad, especialmente con María Félix, hemos sido valoradas como académicas, recibiendo reconocimiento a través de las consultas sobre conflictos, invitaciones a participar en cargos comunitarios y la posibilidad de compartir nuestra pertenencia comunitaria. Hemos recibido mensajes por redes sociales, como uno dirigido a Guadalupe, de niñas y jóvenes de la comunidad que nos ven como un ejemplo a seguir. Nos agradecen por mostrar que es posible salir, estudiar y continuar presentes en la comunidad. Creemos que somos un referente para quienes buscan posicionar su diferencia, y consideramos importante seguir defendiendo y representando nuestra cultura, incluso estando fuera de la comunidad. Sobre nosotras se han creado expectativas respecto a lo que la educación formal puede aportar y cómo se puede ser una mujer indígena que es visible dentro y fuera de la comunidad, asumiendo la vida desde el posicionamiento y enunciación como mujeres académicas indígenas. A continuación, compartimos un par de experiencias en torno a nuestros logros individuales y comunitarios:

En 2001, mis padres me organizaron una fiesta. Como menciona Norma Don Juan Pérez sobre su experiencia al graduarse fue como si “toda la familia hubiera obtenido un título universitario” (Don Juan Pérez). Lo comprendo al dimensionar que fui la primera mujer de mi familia y de la comunidad que tuvo título universitario. Para la celebración, recibí apoyo de la familia que vivía en la comunidad, de los que residían en Estados Unidos y de otras personas del pueblo. Fui testigo de su colaboración, tanto con trabajo físico como con aportaciones en especie. Invité a mis compañeras y compañeros de la universidad, quienes se sorprendieron por

la ayuda comunitaria. Por lo que sentí que no solo la familia había obtenido el título universitario sino también la comunidad. (Testimonio de María Félix)

Marisela, mi hermana mayor, fue la primera mujer de mi comunidad en ingresar al magisterio en los años ochenta. Como es costumbre con los varones, un día muy temprano llegaron las autoridades comunitarias y la invitaron a integrarse como ciudadana y tomar decisiones en la comunidad, un rol que hasta ese momento estaba reservado solo para los hombres. Asumió cargos, organizó fiestas, estableció compadrazgos y gozó de gran reconocimiento tanto a nivel comunitario como en las relaciones de cohesión entre familias. Su esposo se mudó a la comunidad de ella. Mi abuela, quien se oponía a que estudiara, terminó orgullosa de su logro. Marisela nunca dejó la comunidad y fue ciudadana activa hasta su muerte en 2012. Marisela modificó no solo la perspectiva sobre ciudadanía comunitaria supuestamente solo reservada a los varones, sino que hizo posible que en mi familia tanto hombres como mujeres seamos iguales. (Testimonio de Guadalupe)

3.5 La academia: Condena social histórica, lucha, resistencia, enunciación

Elegir la carrera académica fue posible gracias a las redes a las que accedimos durante la universidad. El ingreso a institutos y universidades de excelencia se logró por medio de diversas becas que nos ayudaron en muchos aspectos: entre ellos, a no volver a pasar hambre y a conocer los privilegios que disfrutaban quienes son considerados excelentes dentro del sistema académico eurocentrado. El hambre, una sensación que marcó etapas anteriores, ha quedado solo en nuestros recuerdos y desde hace algunos años nos hemos enunciado desde otros puntos de la academia y la producción de conocimiento institucionalizada:

Obtuve becas de la Fundación Ford y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

de México para la maestría, y durante el doctorado conté con la del Programa de Mejoramiento del Profesorado y con una licencia con goce de sueldo. Esta licencia fue posible porque a los 28 años ya era profesora-investigadora en la institución donde actualmente laboro, algo que nunca pensé posible. (Testimonio de María Félix)

Fui beneficiaria de una beca de la fundación sindical alemana Hans-Böckler-Stiftung. Con esta beca cursé la maestría en el extranjero en la Universidad de Bielefeld. Más tarde, gracias a mis notas, la fundación me otorgó nuevamente una beca para cursar el doctorado. Me dieron apoyos que usualmente solo disfrutaban los doctorandos del Norte Global: movilidad ilimitada, visa automática para la Unión Europea y Estados Unidos, recursos suficientes para realizar estancias de investigación en otros países, investigar y estudiar el idioma local, algo que nunca imaginé obtener, ya que en México siempre me fueron negadas estas becas por supuestamente no cubrir los requisitos de excelencia. (Testimonio de Guadalupe)

Estos apoyos fueron básicos para el posgrado y, al mismo tiempo, grandes sorpresas, pues nos dejaron una sensación de incredulidad ante la fuerza que ejerce el colonialismo en nuestras subjetividades: a veces no lo percibíamos como fruto de nuestro esfuerzo y excelencia académica. Así, desde caminos distintos, hemos llegado a las universidades, experimentando, por un lado, satisfacciones, pero también un entorno lleno de contradicciones, luchas, jerarquías de poder y como lo menciona Gisela Carlos Fregoso: de racismo y violencia.

Coincidimos con Santana en que la academia puede ser una “trinchera de resistencia,” y, a veces, un espacio de liberación. Aquí nos posicionamos, hablamos con voz propia, confrontamos el saber occidental y ponemos en diálogo el conocimiento comunitario con el aprendido en la universidad. El mundo comunitario nos ha enseñado a pensar en lo colectivo, a colaborar y respetar a quienes trabajan con nosotras, evitando jerarquías. Aunque en la academia predomina la lógica

individualista, hemos insistido en rendir cuentas al desempeñar puestos directivos y en la importancia de rotar los cargos cuando nuestro tiempo en los espacios de gestión concluye. De igual forma, sabemos que debemos devolver a la comunidad el conocimiento construido a partir de sus experiencias; la comunidad nos observa, nos exige, nos valora. Estamos conscientes de nuestra responsabilidad y obligaciones ante ella, a tal grado que nuestras experiencias aquí expuestas nos lo recuerdan:

En una de las comunidades donde hice investigación para mi tesis doctoral, la asamblea aprobó que realizará el trabajo de campo. Uno de los argumentos a mi favor fue mi origen, provengo de una comunidad similar, y del compromiso que asumí de devolver los resultados. (Testimonio de María Félix)

Una de mis mejores experiencias como investigadora ha sido mi investigación de doctorado. ¡Me miraron de forma igual y me dijeron: “Lupita, tú sí dirás lo que es, lo que somos y lo que trabajamos!” Una exigencia, una muestra de confianza y la espera de responsabilidad: reciprocidad comunitaria, cumplir con la parte que me corresponde como académica indígena. (Testimonio de Guadalupe)

A pesar de nuestros logros académicos, aún persiste en el imaginario social la condena histórica que nos coloca solo como trabajadoras domésticas, analfabetas y alejadas de la universidad. Incluso esta idea está presente entre nuestros pares académicos. Aunque las brechas educativas continúan existiendo, como lo hemos mostrado con datos cuantitativos, parece que ese es nuestro destino y que no tenemos derecho a la movilidad educativa. Cuando rompemos con esa visión, nuestro conocimiento y logros son cuestionados, se nos percibe como inferiores y es como si el mundo académico estuviera vetado para nosotras, en los siguientes testimonios lo podemos observar:

Los cuestionamientos sobre mi trayectoria en la academia han venido, sobre todo, de otras mujeres académicas. Por ejemplo,

cuando ingresé al Sistema Nacional de Investigadores de México, una académica me felicitó, pero me dijo que no comprendía cómo había accedido directamente al nivel 1 sin haber pasado por el de candidata. En otra ocasión, una dependencia me contactó para participar en un proyecto de investigación y una académica me cuestionó de qué me habían buscado a mí, cuando ella y su colega varón ya habían ido a esa dependencia. También he vivido señalamientos públicos: en una publicación, un académico varón me señaló solo a mí de un supuesto plagio, a pesar de que éramos tres las personas involucradas; una de mis colegas me comentó entonces que él se había ensañado con la persona más débil del grupo. Su solidaridad y su discurso, sin embargo, venían acompañados de una visión jerárquica y estereotipada sobre mi posición en el grupo.

Estas experiencias me hicieron comprender que las relaciones de poder y las actitudes racistas persisten no solo en el camino recorrido para obtener los grados educativos, sino también en el ejercicio cotidiano de la vida académica, y han generado dudas y temores sobre la validez de mis logros. No obstante, mi mundo comunitario me ancla constantemente para seguir luchando y resistiendo. (Testimonio de María Félix)

Obtener un lugar en universidades de prestigio del extranjero y acceder a becas de excelencia europea fue celebrado por mi madre. Sin embargo, por la experiencia escolar vivida, dudé si era a mí a quien se le había otorgado la beca y los espacios, a pesar de estar consciente de mi curriculum. Mi madre volvió a retarme y lanzó la pregunta: “¿A poco no confías en lo que sabes?”. Me desafió y gracias a eso, sigo en la lucha.

En Alemania, he vivido diversas experiencias, no directamente por ser una mujer indígena, sino por ser mujer migrante de piel oscura. Me han confundido con personal de limpieza en la universidad y, en la calle, me ofrecieron trabajo doméstico, no es que sea algo malo pero me recuerda la colonialidad de

mi cuerpo. Además, siendo doctorante y madre, en el Colegio de Posgraduados se me cuestionó si sería capaz de organizar una conferencia.

Por otro lado, en México, mi experiencia es que cuestionar y denunciar la presencia del racismo puede ser fatal: se pueden perder amistades, puede ser interpretada como una debilidad o victimización, y se evita reconocer el problema latente que existe en la academia. Lo más contradictorio es la defensa constante de la legitimidad de lo obtenido y de los conocimientos producidos, lo que muestra el racismo imperante en el sistema y, principalmente, el sistema colonial del saber y poder. (Testimonio de Guadalupe)

Sin embargo, creemos que ha valido la pena vivir entre mundos, enfrentar desafíos y mantener nuestra lucha constante contra las contradicciones y el racismo persistente que vivimos, incluso teniendo títulos en instituciones de excelencia. Lo experimentado forma parte de nuestro análisis y esperamos que, en el futuro, los frutos de nuestro trabajo reflejen el saber de nuestras comunidades y nuestras perspectivas desde distintos territorios y lugares de enunciación.

Lo más valioso, pensamos, es que, aunque ambas salimos muy jóvenes de nuestras comunidades, seguimos conservando un vínculo muy cercano con nuestros lugares de origen, pues ahí viven nuestros padres, nuestros *ku* (hermanos) y *nju* (hermanas). Somos consideradas para heredar tierra y también somos valoradas en la comunidad y grupo doméstico por nuestro conocimiento: revisamos documentos importantes, damos consejo en procedimientos, hacemos donaciones, formamos parte de la familia ritual extensa, servimos a las deidades en la mayordomía [6] y cumplimos con las obligaciones de la pertenencia comunitaria. Creemos que nuestros *bātsi* (hijos sin distinción de género) también tienen su lugar en ese origen, y esperamos que regresen a él cuando así lo deseen.

Este quehacer en la comunidad no está del todo contemplado en los criterios de evaluación ni de jubilación académica. Apenas empiezan a reconocerse en México algunos elementos hacia

los pueblos originarios dentro de los procesos de evaluación, como los del Sistema Nacional de Investigadores, aunque estos criterios siguen orientados a una lógica académica occidental. Continúa siendo ilusorio pensar que, para nuestra jubilación, se considere que nosotras ya llevamos mucho tiempo trabajando, pues recibimos nuestro primer salario desde niñas. Argumentarán que no es comprobable porque no hubo seguridad social ni prestaciones, y no estuvo registrado formalmente, aunque sí está en nuestra memoria y en la de quienes nos vieron trabajando a una edad muy temprana.

En el Norte Global, Guadalupe y su pareja priorizaron durante algunos años la crianza de sus hijos, al no contar con los apoyos familiares y redes sociales típicas de nuestros contextos comunitarios. Pusieron al centro el bienestar de sus hijas e hijos y el equilibrio de su familia pausando la carrera universitaria. Esto es algo que, vemos, no se reconoce en la carrera académica e implica desventajas en la producción del conocimiento, ya que el cuidado no importa en un mundo de iguales: solo es para el individuo, europeo, mestizo, varón y privilegiado, que aparenta poder hacerlo todo solo.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo, hemos reconstruido nuestras trayectorias académicas y profesionales desde una apuesta metodológica y política: hacer de nuestras autobiografías un lugar de enunciación. Retomamos las ideas de Djamila Ribeiro para entender el lugar de enunciación no como una declaración identitaria, sino como el recordatorio y la toma de conciencia de que toda producción de conocimiento está situada en una estructura social de poder. Nuestras experiencias no son meramente anecdóticas o de sentido común; son expresiones concretas cotidianas de una matriz colonial, racial, de clase y de género que organiza quién puede hablar, desde dónde y con qué legitimidad en la academia. Al explicitar nuestro lugar de enunciación como mujeres indígenas académicas del pueblo *hñähñú*, con trayectorias profesionales en México y Alemania, mostramos un elemento importante del feminismo comunitario: nuestras

voces no hablan solo por nosotras, sino por una historia colectiva de exclusiones e inspiración y apoyo a otras mujeres.

Este ejercicio autoetnográfico a cuatro manos nos ha permitido evidenciar que el racismo y el colonialismo en la academia no son incidentes aislados, sino parte de su estructura. El camino recorrido hasta ahora ha sido arduo. Al escribir este texto, hemos tomado conciencia de la intensidad de las carencias que atravesamos. Avanzar de la primaria a la universidad y adaptarnos a nuevos contextos fue un constante desafío y una realidad hasta la actualidad. Para algunas personas, eso es natural, automático, un derecho humano que reivindica la dignidad y la igualdad de las personas. Para nosotras, y para muchas otras mujeres indígenas, acceder a la escuela, estudiar en la universidad, instalarse en la academia es una lucha permanente.

Nuestras ancestras y ancestros no tuvieron acceso a la educación formal. En el desarrollo de nuestras trayectorias académicas y profesionales hemos visto cómo muchos compañeros de la primaria no continuaron sus estudios. Las cifras siguen mostrando la brecha educativa para mujeres y hombres indígenas. Además del nivel educativo señalado en este documento, se contempla también el promedio de escolaridad acumulada. Según los microdatos del Censo de Población y Vivienda del INEGI 2020, las mujeres hablantes de lengua indígena mayores de 15 años registran 5.7 años de escolaridad, es decir, cerca del sexto de primaria, mientras que los hombres alcanzan 6.7 años. En contraste, entre la población no hablante de lengua indígena, el promedio asciende a 9.9 años para las mujeres y 10 años para los hombres.

Tener buenas calificaciones o acceder a becas nacionales e internacionales no fue suficiente ni resultado de la meritocracia, sino que tuvimos el impulso de nuestras madres, las redes de apoyo en la ciudad a donde migramos y las remesas de nuestros hermanos, y de algunos profesores comprometidos. Aquellos que cuestionaron a nuestras madres, entre ellos nuestros padres, aún con sus episodios de alcoholismo, de violencia y con la idea patriarcal impuesta de que solo iríamos a la escuela a buscar marido y tener hijos, con el tiempo reconocieron nuestra trayectoria. Lo hicieron expresando su

alegría en diversos momentos, como la fiesta de graduación universitaria (el padre de María Félix) o en el orgullo y reconocimiento que sienten y demuestran por sus hijas y nietas actualmente por sus formaciones educativas (el padre de Guadalupe).

En este trayecto, el feminismo ha sido un eje presente, aunque no exento de tensiones. Nuestro feminismo se inscribe en lo que Francesca Gargallo clasifica como aquel que se sitúa en un vocabulario propio y con categorías específicas de su propia lucha, es decir, nos situamos entre aquellas mujeres indígenas que se afirman feministas, pero con sus categorías propias (Gargallo, citado Wences 7). No se trata de un feminismo que repite las agendas del feminismo hegemónico occidental, sino de uno que emerge en diálogo con nuestras propias experiencias desde la comunidad, desde el territorio y desde la memoria de nuestros pueblos originarios. Es una lucha permanente que llevamos cotidianamente tanto para nosotras mismas como para nuestras comunidades y otras mujeres de nuestros grupos. Estamos acostumbradas a luchar; es una herencia de nuestras madres y parte de nuestra memoria histórica y colectiva, de la que estamos orgullosas, pues permite unir lo que Fals Borda retomó de los pescadores de San Benito Abad, Colombia: el sentipensar, que une el corazón con la cabeza.

Sin embargo, también reconocemos que esta discusión no es unánime entre las mujeres indígenas, y que el término “feminismo” sigue generando resistencias legítimas por su asociación con corrientes que han invisibilizado nuestras luchas y nuestras voces. Algunas cuestiones importantes quedan abiertas para futuras discusiones y que nos convocan a seguir pensando: ¿qué diálogos y desencuentros ocurren entre las académicas indígenas y las feministas institucionales? ¿Cómo se manifiesta el feminismo comunitario en la vida académica?

Finalmente, las conclusiones que podemos recuperar de este recorrido son también un horizonte de futuro. Sabemos que las brechas educativas persisten, que los criterios de evaluación y jubilación académica no reconocen nuestro trabajo comunitario ni nuestras historias de precariedad, y que el racismo sigue siendo

una experiencia cotidiana en nuestros espacios de trabajo. Pero también sabemos que estamos construyendo otros mundos posibles desde la academia, y esperamos que nuestros *bātsi* (hijos e hijas) hereden no solo nuestras luchas, sino nuestra capacidad de sentipensar para habitar entre mundos más igualitarios al que nosotras tuvimos, sin perder el origen. Que logren, como el movimiento zapatista dice: “Para todos todo, para nosotros nada”, la combinación de la cabeza y el corazón juntos.

Notas

[1] Usamos la categoría “indígena” para referirnos a los pueblos originarios en contextos colonizados como México, para facilitar la comprensión de los lectores. Reconocemos su papel en las políticas públicas del Estado mexicano, procesos de reivindicación y movimientos políticos. Cuando hablamos de nuestra identidad local, utilizamos “*hñāhñū*”.

[2] Para la elaboración de las autobiografías de nuestras madres, se conversó con Chenchá (María Félix), se consultó a hermanas y hermanos, y se recurrió a los recuerdos de Guadalupe sobre Braulia, ya que falleció en 2012.

[3] La cooperativa La Flor del Valle cuenta con una larga historia de organización y producción artesanal en la región de Ixmiquilpan.

[4] Los libros de texto gratuitos en México son materiales educativos elaborados y distribuidos por el Estado mexicano sin costo alguno para los estudiantes de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Su producción está a cargo de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), creada en 1959, y sus contenidos se diseñan según los planes y programas de estudio establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

[5] La telesecundaria en México es una modalidad de educación secundaria pública creada en 1968 para brindar educación a estudiantes de comunidades rurales, indígenas y localidades alejadas donde no existían otras escuelas secundarias. La enseñanza solía impartirse a través de programas televisivos transmitidos por la SEP con un solo docente frente a un grupo, es posible que actualmente la enseñanza haya tenido cambios.

[6] La mayordomía en nuestra región del Valle del Mezquital es un cargo comunitario, lo que implica que los mayordomos son electos en una asamblea comunitaria siendo su labor principal organizar la fiesta patronal, llevar al santo patrón a otras fiestas, cuidarlo y cargarlo durante las procesiones. La duración en el cargo suele ser de un año, el mayordomo es también un puente entre las autoridades civiles comunitarias y de las autoridades de la iglesia católica.

Obras citadas

- Aguilar Gil, Yásnaya Elena. “La sangre, la lengua y el apellido. Mujeres indígenas y estados nacionales.” *Tsunami*, editado por Gabriela Jáuregui, Sexto Piso, 2018, pp. 25-39.
- Briseño Maas, María Leticia, e Ivan Israel Juárez López. “La formación en investigación científica de mujeres indígenas en Oaxaca: rutas metodológicas y desafíos epistémicos durante la pandemia del COVID-19.” *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, no. 62, 2024, e1603. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-020](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-020).
- Carlos Fregoso, Gisela. “Racismo en la academia mexicana contra mujeres indígenas y afros altamente escolarizadas.” *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, no. 66, 2026, e1755. <https://doi.org/10.31391/AHOV5703>.
- Cumes, Aura. “La ‘india’ como ‘sirvienta’. Servidumbre doméstica, colonialismo y patriarcado en Guatemala”. Tesis doctoral en Antropología Social, CIESAS, 2014.
- Cumes, Aura. “Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominación.” *Seminario: Conversatorios sobre Mujeres y Género ~ Conversações sobre Mulheres e Gênero. Anuario Hojas de Warmi*, no. 17, Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2012.
- Curiel, Ochy. “La crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista”. *Colonialidad y biopolítica en América Latina. Revista Nómadas*, no. 26, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos—Universidad Central, 2007.
- Don Juan Pérez, Norma. “Cuando la raíz te encuentra: articulación y resignificación del quehacer profesional y el activismo.” *Caminarios comunitarios y académicos: narrativas de profesionistas indígenas que tensionan imaginarios*, coordinado por Y. Santana Colin, Universidad Iberoamericana, 2022, pp. 153-167.
- Fanon, Frantz. *Piel negra, máscaras blancas*. Ediciones Akal, 2009.
- Gargallo, Francesca. *Feminismos desde Abya Yala: ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Quimantú, 2014.
- Gigena, Andrea Ivanna. *La politización feminista e indígena en Abya Yala: Encrucijadas y discontinuidades*. Bielefeld University Press, 2023. <https://doi.org/10.1515/9783839459119>
- Hernández Castillo, Aida Rosalva. “The Emergence of Indigenous Feminism in Latin America”. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol. 35, no. 3, 2010, pp. 539-545.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. *Censo de Población y Vivienda 2020*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020, <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#microdatos>.

- López Guerrero, Jahel. "Voces de las mujeres indígenas en las tesis de la Universidad Nacional Autónoma de México." *Mujeres indígenas y educación superior en México*, Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios sobre Educación Superior (PUES), 2016, pp. 85-110.
- Marcos, Sylvia. "Descolonizando el feminismo." *De lo poscolonial a la descolonización. Genealogías latinoamericanas*, coordinado por Verónica Renata López Nájera, Universidad Nacional Autónoma de México, 2019, pp. 54-65.
- Molina Fuentes, Norma. "Incorporación de mujeres indígenas mexicanas en la academia universitaria." *DIDAC*, no. 76, Julio 2020, pp. 60-68.
- Paredes, Julieta, y Adriana Guzmán. *El tejido de la rebeldía: ¿Qué es el feminismo comunitario?* Comunidad Mujeres Creando Comunidad, 2014.
- Paredes, Julieta. "El feminismo comunitario: la creación de un pensamiento propio." *Corpus*, vol. 7, no. 1, 2017.
- Quezada Ramírez, María Félix. *Comunidad, migración y desarrollo en los pueblos indígenas: La experiencia de dos localidades de origen otomí en el Valle del Mezquital, Hidalgo, México*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, y Universidad Autónoma de Zacatecas, 2024. doi.org/10.29057/books.203.
- Ribeiro, Djamil. *O que é lugar de fala?* Letramento, 2017.
- Santana, Yasmani. "El acceso de los intelectuales indígenas mexicanos a la academia como una forma de contribución a la descolonización." *Sinéctica*, no. 61, 2023, e1561. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-013](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-013).
- Santana, Yasmani. "La formación universitaria como elemento en la construcción de identidades, de posicionamiento político y de activismo." *Caminares comunitarios y académicos: narrativas de profesionistas indígenas que tensionan imaginarios*, coordinado por Yasmani Santana, Universidad Iberoamericana, 2022, pp. 17-34.
- Santana, Yasmani. "Profesionistas indígenas: entre el diálogo interepistémico y la resistencia académica." Balance y perspectivas de la Educación Superior para una sociedad pluricultural. Reflexiones desde la interculturalidad, Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC-UNAM), ponencia presentada el 25 de septiembre de 2025. YouTube, publicado por PUIC UNAM, 25 Sept. 2025, <https://www.youtube.com/watch?v=Yn2UsAoteMM>.
- Segura Salazar, C. M., y M. E. Chávez Arellano. "El estado de conocimiento sobre estudiantes indígenas y educación superior: avances, desafíos y perspectivas." *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, no. 41, 2025. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i41.2890>.
- Tzul, Gladys. "Sistemas de gobierno comunal indígena: la organización de la reproducción de la vida." *El Apantle*, vol. 1, 2015.
- Rivera Garay, María Guadalupe. "La negociación de las relaciones de género en el Valle del Mezquital: un acercamiento al caso de la participación comunitaria de mujeres hñähñus." *Estudios de cultura otopame*, editado por Yolanda Lastra y Ana María Salazar, Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México, 2006, pp. 249-266.
- Wences, Isabel. "Feminismos, opresiones y voces entretejidas del Sur. Mujeres indígenas y desafíos filosófico-políticos". *Documentos de Trabajo*, no. 77, 2.ª época, Fundación Carolina, febrero de 2023, doi:10.33960/issn-e.1885-9119.DT77.

Biografías de las autoras

María Guadalupe Rivera Garay es hñähñú (otomí) originaria de la comunidad de El Boxo, en Cardonal, Hidalgo, México. Actualmente es investigadora independiente y profesora de la Universidad de Hamburgo. Es Doctora en Sociología por la Universidad de Bielefeld en Alemania, donde también obtuvo una maestría en Sociología con especialidad en género y planeación de políticas públicas. Cuenta además con una licenciatura en Sociología de la Educación por la Universidad Pedagógica Nacional en la Ciudad de México.

María Félix Quezada Ramírez es hñähñú (otomí) y oriunda de la comunidad de la Estación, municipio de Ixmiquilpan, Hidalgo, México. Actualmente es profesora investigadora en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores de México. Doctora en Estudios del Desarrollo por la Universidad Autónoma de Zacatecas, maestra en Demografía y especialidad en migración internacional por El Colegio de la Frontera Norte y licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Xochimilco.