



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE
MÉXICO Y CENTROAMÉRICA

TESIS

PROCESOS DE VIOLENCIAS Y DISCRIMINACIONES POR GÉNERO, RAZA, ETNIA EN TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE MUJERES MAYAS TSOTSILES

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN ESTUDIOS E
INTERVENCIÓN FEMINISTAS

PRESENTA

SUSANA MERCEDES JIMÉNEZ PÉREZ

DIRECTORA

DRA. VELVET ROMERO GARCÍA



San Cristóbal de Las Casas, Chiapas

noviembre de 2021

INDICE

INTRODUCCIÓN	4
1. Capítulo I. Estado del arte	14
1.1 Investigaciones sobre trayectorias educativas de mujeres: elementos favorecedores y desfavorecedores.	14
a) Educación como proceso de dominación y creación de oportunidades.....	15
b) Educación y cultura indígena.....	19
c) Discriminación por raza, género, etnia, sexualidad en el sistema educativo: los tipos de racismos	21
d) Migración	28
1.2 Ausencias en las investigaciones sobre trayectorias educativas de mujeres indígenas	30
Capítulo 2. Problematización	32
2.1 Planteamiento del problema	32
2. 2 Pregunta de investigación.....	33
2.3 Objetivos.....	34
2.3,1 Objetivo general.....	34
2.3.2 Objetivos específicos.....	34
2.4 Supuestos de investigación.....	34
Capítulo 3. Marco teórico	35
3.1 Entre la dominación y la autonomía: la educación como proceso ambivalente	36
3.2 Proceso de la migración de mujeres tsotsiles en busca de educación en zonas urbanas.....	40
3.3 Violencias y discriminación por género, raza, etnia que enfrentan mujeres mayas tsotsiles en sus trayectorias educativas	45
3.3.1 Las diferentes formas de violencia y el territorio-cuerpo	61
Capítulo 4. Metodología	69
a) Partir de mi experiencia como mujer maya tsotsil.....	69
b) Perspectiva epistemológica	71
c) Perspectiva metodológica	74
d. Sistematización de la información	83
Capítulo 5. Análisis de las trayectorias educativas de mujeres mayas tsotsiles	84
5.1 Situación educativa de las mujeres mayas tsotsiles	87

a) “Yo no sabía ni un poco de español, ni si quiera qué significa si y no”. Una mirada al sistema educativo colonial desde la experiencia de las mujeres	87
b) “Yo iba nulo en el inglés”: El bajo rendimiento escolar de las mujeres tsotsiles	96
C) “Pagar copias y quedarse sin comer”: la situación económica de las mujeres tsotsiles que estudian	104
d) “No sé qué nube negra tuve encima mío”: un análisis de las acciones afirmativas en el proceso educativo de las mujeres tsotsiles	109
e) “No me bajaban de come rábano, come zacate, india pata rajada”. La Discriminación y los racismos en los centros educativos.	115
f) “Estudiar en esa época era muy difícil siendo mujer”: violencias físicas, acoso sexual y hostigamiento que vivieron en los centros educativos.....	121
5.2 Fue muy doloroso para mí, porque mi papá me dijo: si te sales de esta casa, no vuelves: Mujeres que migraron a las ciudades para continuar sus estudios	125
5.3 “Violencias varias y discriminaciones que reciben las mujeres tsotsiles”	137
a) “Que gusto tengo de verla, sin terminar sus estudios, con la pinche panzota, embarazada y fracasada” Un analisis de las violencias comunitarias que enfrentan las mujeres mientras estudian.....	138
b) “A cambio de que mi hermano me inscribiera, tenía que cocinarle, lavar su ropa, pagar la renta, como en el pueblo”. Un analisis sobre las violencias familiares que viven las mujeres y sus repercusiones en sus procesos educativos	146
5.4 “Una red que está detrás de ti, una red familiar que te va a arropar, sostener, levantar, tú trampolín”. Una reflexión en torno a las redes de apoyo que tuvieron las mujeres durante trayectorias educativas.....	155
5.5 Tumbiar todo lo que nos esta deteniendo, una reflexión de los pensamientos de las mujeres, después de concluir su etapa educativa	159
Conclusiones	163
Bibliografía	171
ANEXOS	186

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo lleva por título “Procesos de violencias y discriminación por género, raza, y etnia en trayectorias educativas de mujeres mayas tsotsiles”. Esta investigación surge a partir de mi experiencia como mujer maya tsotsil, de las múltiples violencias a las que me he enfrentado por el simple hecho de ser mujer, mujer joven, mujer maya tsotsil, mujer color tierra, mujer rebelde, mujer que nombra lo que no es permitido nombrar, mujer en resistencia; como muchas otras compañeras tsotsiles que día con día se enfrentan a un sistema educativo machista patriarcal que nos oprime, que nos invisibiliza y normaliza las violencias, acosos y hostigamientos en los centros educativos.

Esta investigación surge, a partir de mi realidad, de las angustias y tristezas que me han marcado en la vida, una de ellas fue la etapa de la primaria. Yo nací en San Cristóbal, toda mi educación básica la estudié aquí, fue un proceso muy difícil, ya que durante la primaria viví mucha discriminación por parte de mis compañeros. Por el hecho de ser de una familia tsotsil de Chamula me excluían y recibía comentarios racistas: “india”, “Chamulita”, recuerdo que los profesores nunca hicieron nada para ayudarme. Ahora me doy cuenta cómo algunos centros educativos no están ayudando a erradicar estas discriminaciones que viven muchas de las personas indígenas, por lo tanto, como es en mi caso, ya no quería ir a la escuela porque me sentía tan mal de ir y que nadie me hablará, de que me hicieran menos, pero mi mamá siempre me mandaba, así lloviera fuertísimo.

Yo podría definir la primaria como uno de los peores momentos de mi vida, porque de verdad era tanto el desprecio que yo vivía. Solo recuerdo que una compañera me hablaba, me invitaba a comer en el receso, creo que esos eran mis momentos de alivio, entonces, a pesar de la discriminación, tuve el apoyo de unas de mis compañeras, que con el paso del tiempo se convirtió en mi amiga, ahí me di cuenta que tuve una red de apoyo y que eso fue parte fundamental para no dejar la escuela, porque sabía que había por lo menos una persona que me apoyaba y

no me trataba mal. Las redes de apoyo son de mucha importancia en nuestras trayectorias educativas, ya que, a pesar de las dificultades, siempre hay alguien que te motiva o por lo menos hace que tu trayectoria sea menos difícil.

Cuando me graduó de sexto de primaria, justo en el vals comencé a menstruar y yo en verdad que no sabía nada de eso, me espanté mucho, pensé que me iba morir. Hasta ese día mi mamá me habló de la menstruación y recuerdo que ya no quería bailar porque sentía una pena horrible, miedo de desmayarme, ahí me di cuenta que como mujeres tsotsiles, en nuestra cultura, no se hablan de estos temas, de la menstruación, son temas tabúes, que traen consigo mucha tristeza y dolor, en ese sentido, para mi fue muy difícil y doloroso ese proceso, el cual marcó mi vida. De inicio al final de la primaria fue un verdadero infierno.

Debido a estos procesos de discriminación que yo viví, surgió la idea de trabajar con trayectorias educativas de mujeres mayas tsotsiles. Por lo tanto, esta investigación tiene el objetivo de analizar cómo los factores de violencia y discriminación por género, raza, etnia repercuten en las trayectorias educativas de mujeres mayas tsotsiles que migraron de sus comunidades de origen en comparación con las que no migraron. Así mismo me planteé dos objetivos específicos que me ayudaron a reflexionar con mayor profundidad la investigación. El primero es describir las trayectorias educativas de mujeres tsotsiles para conocer las diversas violencias y discriminaciones que vivieron; el segundo, se centra en analizar cómo la migración, las discriminaciones y las violencias varias afectaron sus procesos educativos.

En ese sentido, me pareció necesario hacer un análisis de dichas trayectorias, ya que parto de mi realidad, como mujer tsotsil, donde toda mi educación la he cursado en la ciudad, sin embargo, mis raíces están en el municipio de San Juan Chamula.

Aunque las violencias recibidas en la primaria marcaron mi vida, las experiencias en la secundaria dieron un giro. Yo estudié en la escuela Morelos, que está por la zona norte de la ciudad, ahí sentí que cambió todo, me puse muy a la defensiva y

dije: “aquí nadie me va tratar mal, si alguien me molesta contesto”. Entonces durante esa etapa, si alguien que me molestaba, le contestaba y no me dejaba. Nadie volvió a molestarme. Ponerme ruda hizo que nadie me dijera nada, ahí mis compañeros me integraron, me hablaban y la verdad que ahí me sentí muy bien, quizá la edad, nos permite afrontar de manera distinta las discriminaciones y las violencias, a cierta edad -como en mi caso-, tomamos una forma de resistencia para poder concluir los estudios caso contrario de cuando se es más joven, no sabía cómo defenderme o, más bien, no sabía si lo que estaba viviendo, era racismo.

También recuerdo algunas violencias que ocurrían fuera de la escuela. Caminaba yo sola muy temprano, como a las 6:40 para ir a la escuela, me daba muchísimo miedo porque todavía estaba oscuro, recuerdo haber visto en una tienda a un señor que tocaba a una niña de la misma secundaria que yo, nunca la ubiqué bien, a quien sí identifiqué fue al señor, por eso tenía temor de pasar por ese lugar, pero era la única ruta para llegar a la escuela. A veces, para las mujeres, llegar a la escuela implica vivir ciertos riesgos durante el trayecto: violencia sexual, acoso y hostigamiento, aunque a esa edad, no las identificaba como violencias, pero son cosas a las que nos enfrentamos nosotras las mujeres de manera cotidiana.

Pasar rápido por aquella calle no me libró del acoso sexual, en una ocasión, de regreso a casa, me tocaron las nalgas, sentí mucha vergüenza, en vez de poder hacer algo y denunciarlo, preferí callarlo para no sentir pena y la vergüenza. Desde entonces siempre me sentí insegura de caminar por las calles. A veces, los trayectos que tenemos que transitar diariamente para ir rumbo a la escuela son peligrosos es una de las dificultades con las que enfrentamos las mujeres, es decir la violencia sexual marcó mi trayectoria educativa. A mi me daba muchísimo más miedo caminar con la falda que usábamos en la secundaria, siempre odié el uniforme, pero no había de otra más que ir con ese vestido corto que te exigían los centros educativos, que jamás consultan a las mujeres para saber si en realidad se sienten cómodas.

Posteriormente pasé a la preparatoria que estaba a una cuadra de mi casa y también iba con esta actitud: que si alguien me molestaba yo respondería. Ahí si ya tuve amigas, me integraron, la verdad me gustó estar en la prepa, tenía súper bajas calificaciones, no le echaba ganas a la escuela, no me importaba, sin embargo, el profe de matemáticas me apoyó demasiado, me habló, mandó llamar a mi mamá diciendo que estaba yo muy mal en la escuela, que tenía que echarle más ganas que si no iba a reprobado, pero no sé, había perdido el interés por los estudios. Varias veces mandaron llamar a mi mamá, hasta que llegó un punto que el profe me dijo: “o le echas ganas o te repruebo y no vas a pasar la prepa”, “te voy ayudar”. Me echó la mano para pasar la materia, y me dijo: “Susi yo confié en ti, sé que tienes potencial”. Cuando él me ayudó a no reprobado, reflexioné y mejor decidí echarle ganas. Continué, me involucré, participaba, hacía mis tareas, y bueno, al final me fue bastante bien, salí con buen promedio. Ahora doy cuenta y reflexionó que mi profesor de matemáticas fue un punto clave e importante en mi trayectoria educativa, fue una red de apoyo que me permitió continuar con mis estudios y así no truncan desde ese nivel educativo.

Logré graduarme y eso fue un lio porque el vestido era corto y mi mamá siempre controlaba mi forma de vestir, me regañó mucho, al final se hizo lo que ella quiso. Me compró un vestido larguísimo que no me gustó para nada, la verdad usar un vestido corto en la cultura tsotsil está mal visto, es como si una mujer perdiera la dignidad, o estuviera en busca de hombres, por usar cierto tipo de ropa escotada, creo que todo esto, forma parte del control de nuestros cuerpos y gustos.

Después de que me gradué, fue difícil saber qué estudiar. Yo no tenía idea, pero mi mamá quería que entrara de maestra y sacamos ficha en la Jacinto Kanek, pero ahí había examen de escritura del tsotsil y recuerdo que yo no sabía nada de eso, entonces reprobé el examen. Porque como mencionaba anteriormente, toda mi educación fue aquí en la ciudad y en español, sumando a ello que mis papás no me quisieron enseñar tsotsil porque me decían que no querían que yo viviera la misma discriminación que ellos vivieron, que era mejor aprender español porque eso me iba dar mayores oportunidades educativas y laborales. Ahí me di cuenta

que la discriminación por hablar tsotsil, es un factor detonante para dejar de hablar tu lengua materna, ya que el sufrir esta discriminación trae consigo el abandono o el desplazamiento de nuestra lengua materna, dando prioridad al español.

Mi mamá se molestó mucho, pero qué bueno que no pasé, porque ahí me di cuenta que no era lo mío, no me gustaba la docencia. Después un tío me contó que ahí en la carrera de Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural de Chiapas podía entrar y de ahí ir al magisterio y como eso quería mi mamá pues dije que estaba bien. Entré en esa licenciatura, creo que fue en segundo semestre que le agarré amor y cariño, porque empecé a aprender a escribir, a leer y a traducir en tsotsil, empecé a reivindicar mi cultura, a ya no sentir pena de mis orígenes.

Me sentía orgullosa, porque convivía con muchas personas tsotsiles de diferentes municipios, fue un cambio bien bonito en mi vida, un giro totalmente, y ahí me di cuenta que si existen centros educativos que promueven la cultura y la lengua materna del alumnado, es decir están preparando a las y los jóvenes universitarios a formarse como licenciados en lengua y cultura, lo cual está fortaleciendo nuestras raíces y la cosmovisión ancestral de nuestras abuelas y abuelos. En ese sentido reflexiono que no todos los centros educativos son iguales, no todos están contribuyendo a reforzar estas prácticas hegemónicas y colonizadoras.

Ahí fue que le eché ganas, muy estudiosa, me puse a leer mucho, tuve buenas calificaciones. Salió una convocatoria para cursar un programa de liderazgo para jóvenes indígenas, postulé, fui aceptada y me fui a Puebla un mes a estudiar, conocí mucha gente de diferentes comunidades indígenas, eso fue fundamental en lo que soy ahora, en sentirme orgullosa de mis raíces, de no sentir vergüenza por ser mujer maya tsotsil, ya que estos programas que se ofrecen a hombres y mujeres indígenas, nos forman como líderes indígenas para promover y fortalecer nuestra cultura, es decir, para trabajar en pro de nuestras comunidades. Esa beca fue importante en mi trayectoria educativa, ya que reforzó mi identidad tsotsil, y me

motivó a continuar estudiando, por lo tanto, desde mi experiencia considero que estos programas impulsan las trayectorias educativas.

Durante la licenciatura me volví muy disciplinada, era de los mejores promedios del salón. A final de la prepa y toda mi universidad asistía a una organización que se llama Sueniños, que me impulsó a continuar con mis estudios, me daban una beca de estudios, me pagaban las inscripciones, mis útiles escolares. Saliendo de la escuela iba a la organización y ahí me daban de comer, hacía mi tarea, leía, iba a un taller de pintura, de cafetería, de inglés, había muchos talleres. Estas becas económicas, a las que yo tuve acceso, contribuyeron a que mi trayectoria educativa continuará y no se truncará, ya que la situación económica de mi familia no me hubiera permitido ser una alumna destacada y disciplinada, ya que la cuestión económica trae consigo serias desventajas. Otra de las cosas que me permitió fortalecer mi cultura y lengua, fue que cuando aprendí en la universidad la estructura del tsotsil, la organización me invitó a dar clases de tsotsil, a ser facilitadora con las niñas y los niños, ahí comencé a desarrollar un proyecto que duró dos años.

Al final del semestre, salió otra convocatoria para participar en una beca que ofrecía la Embajada de los Estados Unidos en México para cursar un seminario de historia y liderazgo indígena en la universidad de Tucson, Arizona, metí mis papeles y fui seleccionada, me fui mes y medio a los Estados Unidos. Esta beca que me ofreció la Embajada fue parte importante en mi trayectoria educativa, ya que me motivó a continuar promoviendo mi cultura tsotsil, a darme cuenta de la importancia de reivindicarla de no permitir que esta desaparezca, fue de mucha motivación. Estando en Estados Unidos nos dijeron que siguiéramos estudiando, que cursáramos la maestría, que incluso ahí en la universidad de Tucson podíamos ser aceptados, siempre y cuando cumpliéramos con los reglamentos de los exámenes, ahí surgió la idea de seguir estudiando, de seguir preparándome e incluso estudiar fuera del país.

En la Universidad donde estudié no me sentí discriminada, porque ahí todos éramos de comunidades indígenas, al contrario, una es la que molesta a la gente que no sabe hablar en su lengua, porque la mayoría somos de pueblos indígenas. La Universidad Intercultural es una educación totalmente distinta a la que viví en los demás grados escolares, en ese sentido, haber recibido una educación que impulsara la lengua de los pueblos indígenas, contribuyó de manera enorme para reivindicar mi ser maya tsotsil, de sentirme orgullosa y no ocultar mis raíces.

Lo que sí viví ahí fue acoso. Recuerdo que había profes con miradas muy morbosas,

comentarios sexuales, pero en realidad yo no me daba cuenta de eso, ¡una pasa por desapercibidas tantas cosas!, sin embargo, me di cuenta que estando en algunos centros educativos, tenemos que lidiar con situaciones de acoso, hostigamiento y violencia sexual por parte de los profesores, nuestras trayectorias quedan marcadas por momentos dolorosos, nuestro proceso se complejiza, estudiar trae consigo una serie de violencias con las que tenemos que lidiar.

Cuando llegó la fecha de graduación yo no estaba en México estaba en Estados Unidos por la beca, pero de lejos me sentí contenta de mi por haber terminado mi licenciatura. Terminé, y me pregunté: “¿qué hago?, ¿qué sigue?, ¿qué continúa? Después de unos meses salió una convocatoria de una organización que se llamaba Melel Xojobal, para el puesto de educadora de calle con niñas y niños tsotsiles, y uno de los requisitos era saber tsotsil, y yo dije: “lo intento, igual y quedo”, sí me aceptaron. Trabajé dos años en esa organización, llevé a la práctica mi carrera, haber aprendido tsotsil me ayudó mucho, me abrió muchas puertas. De ahí ya no me sentí bien esa organización, sufría acoso laboral bien horrible y decidí dejarla justo cuando me encontré la convocatoria para la maestría en feminismos.

Mi mamá y mi papá siempre me impulsaron a estudiar, siempre, siempre nos obligaban, yo creo que eso me ayudó mucho para llegar hasta donde estoy hoy.

Esta red de apoyo que fueron mis papás fue clave importante para estar ahora cursando esta maestría, ya que sin su motivación esto no hubiera sido posible, nuevamente, las redes de apoyo son importantes para continuar con la trayectoria educativa.

Sin embargo, en la etapa de la primaria yo viví violencia física por parte de mi hermano, porque mi mamá -que trabajaba en el mercado- me dejaba a su cuidado y recuerdo que siempre me pegaba, me agredía. Yo siempre me quejé de estas cosas con mi mamá y mi papá, pero ellos nunca me hicieron caso, como que ignoraban lo que les decía, pensaban que era yo quien no me portaba bien, por ser mujer y ser más pequeña que mi hermano, tuve que soportar las violencias físicas, porque él tenía cierta autoridad que había que respetar porque él era mayor que yo, tenía que obedecer y aguantarme todas las humillaciones y maltratos físicos. Estas violencias se cruzaron, se entrelazaron con las vividas dentro de la escuela por ser mujer tsotsil, a los 10 años es imposible nombrar estos actos como violencia machista, una tiene que aguantar tanta violencia escolar y familiar, y a su vez estudiar y hacer como si nada pasará. Las violencias tuvieron costos emocionales que afectaron mi aprendizaje en el aula. Ya que me costó bastante aprender a escribir a leer, ya que aprendí a gritos, es decir con violencia verbal.

Con mi mamá trabajé desde la primaria hasta la preparatoria en el mercadito de San Cristóbal, eso me dio mucha autonomía e independencia. Yo aprendí a cocinar todo tipo de comida, administraba el local de mi mamá, sabía qué del negocio iba sacar para mi gasto y mis estudios, por eso le eché muchas ganas durante muchos años, implicaba levantarme súper temprano, y hacer las tareas por las noches, es decir, una doble carga, estudiar, pero a su vez trabajar en el negocio familiar.

Mi familia siempre ha sido disfuncional, siempre ha habido mucha violencia, ahora ha cambiado, ya no es física pero sí verbal y psicológica. Ahora que soy más

grande y conozco de mis derechos como mujer es más difícil que venga alguien a querer golpearme o maltratarme, pues ahora puedo defenderme y denunciar las violencias en la familia o en cualquier otro ámbito donde yo me encuentre. Ahora que lo reflexiono me doy cuenta que vengo de una familia bien violenta y machista. Mi abuela sufrió demasiada violencia física, hemos estado sumergida en estas normas culturales que están en la familia, donde el hombre vale más, a él se le respeta su palabra, pero algo sanador que yo esté rompiendo con esto. Ya no me quedo callada ante las situaciones e injusticias, incluso el hecho de estar ahora en este posgrado es rebelarme contra estas normas comunitarias que dicen que las mujeres solo deben dedicarse a labores del hogar, esto es ir cambiando y transformando mi realidad y la realidad de mis hermanitas que también están estudiando.

La trayectoria educativa de mi madre y de mis hermanas, distinta a la mía, me hizo reflexionar que existen diversas trayectorias educativas, que cada una tiene sus complejidades, hay trayectorias más difíciles que otras, hay algunas en las que hay ciertas posibilidades de continuar estudiando, pero otras no. Esta diversidad me hizo preguntarme como parte de mi investigación, ¿cuáles y cómo son las trayectorias educativas de mujeres mayas tsotsiles que migraron de sus comunidades de origen en comparación con aquellas que no migraron y cómo dichas trayectorias se articulan con procesos de violencias y discriminaciones?

Como se puede apreciar, la tesis se desprende también de nuestras propias experiencias, por ello, el planteamiento del problema se centró en conocer esas violencias y discriminaciones que enfrentan las mujeres en sus trayectorias educativas, muchas de las cuales tienen que migrar para continuar con sus estudios y, a veces, sus trayectorias se ven truncadas.

Como parte de la investigación, se realizó un estado del arte, que forma parte del primero capítulo de la presente tesis, donde se efectuó una búsqueda de investigaciones respecto a trayectorias educativas de mujeres, haciendo un análisis de las aportaciones de cada trabajo. Se identificaron algunas ausencias,

por ejemplo, no hay investigaciones sobre trayectorias educativas de mujeres tsotsiles y no retoman a profundidad el factor de la migración en los procesos educativos, así mismo, tampoco consideran la perspectiva de género como una categoría de análisis.

El segundo capítulo comprende del planteamiento del problema, la pregunta de investigación y los objetivos, ya antes mencionados en esta introducción, así mismo se retoma en este capítulo los supuestos de investigación, en ese sentido, se parte del supuesto que existe una diferencia de las mujeres que migran de sus comunidades de origen con aquellas que no migraron y ya nacieron en la ciudad. Es posible que el peso comunitario afecte o haga que se trunque la trayectoria educativa de las mujeres tsotsiles. En cambio, las trayectorias educativas de las mujeres tsotsiles que están establecidas en la ciudad, tiene mayor posibilidad de concluir sus estudios debido a que ya tienen un hogar, un espacio donde relacionarse o tiene familiares viviendo allí.

El capítulo tres, es el marco teórico el cual comprende del análisis de la educación como proceso de dominación y colonización a los pueblos indígenas, pero también como una oportunidad para las mujeres. Lo mismo ocurre con los procesos de la migración de mujeres tsotsiles en busca de educación en zonas urbanas donde se hizo un análisis de las ventajas o desventajas al momento de migrar. Y el último subtema, aborda aquellas violencias y discriminaciones que enfrentan las mujeres tsotsiles en sus procesos educativos.

El capítulo cuatro comprende la metodología, para poder realizar este trabajo, se utilizó la metodología del curso de vida, retomando la técnica de los relatos de vida, los cuales permitieron abordar el estudio en las trayectorias educativas de las mujeres, y así poder hacer un análisis de las violencias y discriminaciones en sus procesos educativos. Por lo tanto, para el análisis de las trayectorias educativas de las mujeres mayas tsotsiles, se tomó en cuenta los años escolares, divididos en tres categorías: trayectorias cortas, medias y largas.

El quinto capítulo de la tesis comprende del análisis de las entrevistas realizadas a las 18 mujeres de los municipios de San Juan Chamula, Huixtán, Zinacantan, Chenalhó, y San Cristóbal de las Casas. Este capítulo está dividido en cuatro grandes apartados, el primero la situación educativa de las mujeres, el segundo comprende de un análisis y reflexión de las mujeres que migraron a la ciudad para continuar con sus estudios, las dificultades y obstáculos con los que se enfrentaron por tomar la decisión de migrar. El tercero comprende del análisis de las violencias varias y discriminaciones que vivieron las mujeres estando en los centros educativos, así como las violencias comunitarias y familiares. Y el último apartado comprende de una reflexión de las redes de apoyo que tuvieron las mujeres para continuar con sus estudios.

1. Capítulo I. Estado del arte

1.1 Investigaciones sobre trayectorias educativas de mujeres: elementos favorecedores y desfavorecedores.

Este trabajo presenta la construcción de un análisis donde se reflejan los avances importantes que hay con respecto a la situación de las mujeres en su trayectoria educativa, así como la recopilación de fuentes, ideas y conceptos relacionados con el tema antes mencionado. Es importante conocer e identificar los demás aportes vinculados con el tema de investigación ya que esto permitirá generar una propuesta para este trabajo; así mismo se busca tener una conversación entre diferentes expertos y expertas en el tema.

Para plantear el estado del arte referente a las trayectorias educativas de mujeres indígenas, fue importante revisar e identificar qué estudios se realizaron sobre la trayectoria educativa de las mujeres indígenas. Por tal motivo, en este apartado se aborda una revisión documental para dar cuenta del tema; sin embargo, es importante señalar que estos estudios son escasos en México, sobre todo en el estado de Chiapas.

Se documentaron investigaciones de mujeres indígenas de Colombia, Argentina y México en los estados de Oaxaca, Nuevo León y Chiapas con población tseltal; así como un estudio con población afrodescendiente. Conocer estas investigaciones permitirá tener ideas claras con respecto al tema de estudio para precisar y realizar un trabajo innovador.

Este estado del arte se construyó a partir de cuatro sub-apartados. El primero aborda investigaciones que hablan tanto de la educación como un proceso de dominación de las culturas indígenas como de la educación como una oportunidad; el segundo hace un análisis de cómo la educación desvaloriza la cultura de las mujeres indígenas, pero también muestra cómo en algunas instituciones educativas refuerzan la cosmovisión y la cultura. El tercer apartado aborda la discriminación en la educación por cuestiones de raza, género, etnia y sexualidad; en el cuarto y último se habla de la migración de la población indígena a la ciudad en busca de educación.

a) Educación como proceso de dominación y creación de oportunidades

Este apartado está compuesto por varias investigaciones las cuales consideran importante analizar y reflexionar que la educación es un proceso de dominación y colonización de los pueblos originarios; coinciden en que este proceso repercute en las trayectorias educativas de mujeres de los pueblos. Sin embargo, una de las investigaciones encontradas reflexiona sobre cómo la educación es una oportunidad para las mujeres, una oportunidad para aprender nuevas cosas.

Serrano (2014) nos presenta un trabajo de investigación de cuatro trayectorias escolares de mujeres indígenas Nasa del departamento del Cauca en la zona andina del suroccidente de Colombia y Kankuamo del norte de Colombia. Plantea la importancia de discutir y reflexionar el tema de la educación de los pueblos indígenas como proyecto de dominación y colonización, los cuales limitan las posibilidades educativas de las mujeres, ya que es necesario para ellas acoplarse a las condiciones de subordinación de este sistema escolar que no es indígena y es impuesto. Flores (2017: 4) por su parte, nombra al proceso de dominación

como una “postura asimilacionista, postura integracionista o incorporativista” de la población indígena.

En este estudio, se puede notar cómo la iglesia y la escuela son instituciones que cumplen el rol de enseñar y reproducir una ideología sobre la sociedad blanca dominante y los grupos étnicos racializados (indígenas y negros), para ser asimilados en una sociedad moderna, capitalista, racista y excluyente y así mantener este mismo modelo político y social (Segato, citada en Serrano, 2014).

Gnecco (2016) hace una reflexión sobre el proceso de dominación de los pueblos originarios y su inclusión a la educación y cómo éste busca mejorar las condiciones del alumnado para brindar calidad educativa. Blanco (2006: 40) lo clasifica en tres momentos: “el primero lo caracteriza por otorgar el derecho a la educación a los pueblos originarios, nómadas, segregándolos. La segunda busca la integración al sistema escolar dominante y la eliminación de la segregación, adaptándose a los modelos pedagógicos existentes sin reconocer los elementos propios de su cultura como la lengua, tradiciones, cosmovisiones. La tercera fase promueve la diversidad sobre la inclusión y busca que la escuela se adapte a las necesidades del estudiando e incorpore sus formas de aprender y tenga en cuenta sus necesidades, respete sus concepciones y su procedencia socio-cultural”.

Serrano (2014) y Gnecco (2016) enfatizan que el proceso de colonización de los pueblos originarios afecta las trayectorias educativas, ya que “predomina un pensamiento hegemónico, dominante y colonizador y éste tiene serias implicaciones sobre el proceso educativo, ello fortalece formas de exclusión: el racismo, la desvalorización por la cultura y los saberes propios del estudiantado indígena, por parte de muchos profesores de una *universidad blanqueada*¹ que prevalece en el contexto” (Gnecco, 2016: 16).

Flores (2017) considera que la escolarización es un proceso nuevo donde se insertan las y los estudiantes, el sistema educativo no pertenece a su cosmovisión. A pesar de esa limitación, los pueblos originarios han buscado el derecho a la

¹ Cursivas originales

educación ya que considera que es primordial para su progreso, para mejorar sus condiciones de vida y para que encuentren trabajo.

En la investigación de Tamayo, Reyes y Fonseca (2019) al centrar su análisis en la educación media superior de mujeres indígenas tseltales del municipio de San Juan Cancuc, pudo dar cuenta que las mujeres “ven a la educación como una oportunidad para aprender. Según las jóvenes entrevistadas el hecho de ir a la escuela les permite aprender a leer, escribir, tener nuevos conocimientos, valores y nuevas ideas” (Tamayo, Reyes y Fonseca, 2019: 168). Una parte de las entrevistadas considera que la educación es importante para su desarrollo y para progresar con su vida, es decir, que les gustaría salir de su comunidad de origen para buscar un buen trabajo (Tamayo, Reyes y Fonseca, 2019). Sin embargo, cuando se les preguntó sobre cómo su cultura intervenía en su proceso educativo, mencionaron que “influye de manera negativa en su educación ya que se les obliga a vivir conforme a lo que rigen los usos y costumbres; en específico las limita de manera significativa en su educación, no tienen las mismas oportunidades para estudiar que los hombres” (Tamayo, Reyes y Fonseca, 2019: 169). Por lo tanto, me parecen importantes estas reflexiones, ya que esto permite un panorama más amplio de las dificultades a las que se enfrentan las mujeres indígenas en sus procesos educativos, es decir, que no únicamente este proceso colonizador es un factor para que sus trayectorias sean más complejas, sino que también su propia cultura machista no les permite desarrollarse en el ámbito educativo, ya que por ser mujeres no pueden tener las mismas oportunidades que los hombres.

Por otra parte, Flores (2007) menciona que, al insertarse al sistema educativo en las ciudades, presentan dificultades que les afecta en sus calificaciones. Es el caso de tres estudiantes que, al no entender el español en sus clases, sus calificaciones fueron bajas, ya que “la falta de atención por parte de las políticas educativas ha perpetuado la desigualdad de aprendizajes” (Flores, 2007: 16).

La investigación de Gnecco (2016) aborda con mayor profundidad y análisis la cuestión de la educación como una serie de procesos de dominación y

discriminación. Considera que una de las dificultades que las mujeres enfrentan a la hora de querer entrar a la educación se suma a otros factores que intervienen en sus procesos educativos como la pobreza, la búsqueda de empleo para sostener sus estudios y la cuestión de los roles que deben tomar por ser mujeres. Por su parte González y Treviño (2018: 18) consideran necesario “el aseguramiento de la educación gratuita, el otorgamiento de becas, y el acompañamiento de un docente tutor que guíe al alumno”.

Santamaría (2016: 2) nos presenta en su investigación un trabajo con dos mujeres indígenas Arhuacas de Colombia, donde describe sus experiencias educativas para analizar cómo fueron incursionando como lideresas de sus comunidades de origen y “busca reconstruir las trayectorias sociológicas de dos mujeres indígenas del pueblo Arhuaco egresadas de la educación superior colombiana, madre e hija” y así observar su capital escolar y étnico lo cual les permite espacios políticos en sus comunidades e institución.

Hecht, Enriz, García, Aliata y Cantare (2017) nos muestran un trabajo con tres mujeres indígenas pertenecientes al pueblo toba/qom y mbya guaraní, centrándose en sus trayectorias educativas para llegar a ser docentes de sus comunidades indígenas. Así como los autores mencionados anteriormente, otros también reflexionan sobre “el proceso de consolidación de un sistema educativo que contemple los grupos considerados minorías étnicas en Argentina ha oscilado entre propuestas universales de carácter homogeneizador y políticas focalizadas” (Alonso y Díaz, 2004; Novaro, 2006; Hecht, 2007; Hecht y otros, 2016). En el trabajo de Tamayo, Reyes y Fonseca (2019) hacen una reflexión del indigenismo² retomando a Dietz (2019) donde menciona que “desde la postura política como: el proyecto de mestizaje nacional implica medidas específicamente destinadas a ‘integrar’ a aquella población en el Estado nación mestizo que aún no son y/o no se consideran mestizos: los indígenas”. Como podemos dar cuenta, el indigenismo surge para integrar a las personas indígenas a la nación y en específico a la

² El término indigenismo surge en 1921 como resultado de un planteamiento político en el que se pretendía reivindicar la participación de la población indígena al plano nacional (Tamayo, Reyes y Fonseca, 2019).

educación, pero no desde la cosmovisión de los pueblos originarios, lo cual crea una serie de desventajas para la población indígena.

En cuanto al proceso de educación como dominación de los pueblos originarios, las y los autores revisados coinciden en que el proceso de la colonialidad las vincula con el poder en la modernidad. Es decir, la conquista a los pueblos indígenas es un sistema de dominación con estructuras de poder que invisibiliza a las mujeres. Consideran que el alumnado, al querer incursionar en la educación, es visto como que no tendrá un logro académico debido a su pobreza y por el hecho de pertenecer a un pueblo originario.

Por su parte Gnecco (2016: 15) concluye citando a Walsh (2007), Lao-Montes (2011) y Maldonado (2007) que “la universidad latinoamericana se encuentra arraigada a epistemologías y teorías hegemónicas, dominantes y colonizadoras que hegemonizan un pensamiento eurocéntrico, occidental, que niega: identidades, tradiciones y culturas propias de la población estudiantil de origen étnico racial”. Es decir que las escuelas están basadas en epistemologías del occidente y que, como dice Santamaría (2016: 18), cada vez más “nos enfrentamos a políticas educativas de homogeneización latente, tanto desde lo indígena como desde las instituciones universitarias. Como lo resaltan Hetcht, Enriz, García, Aliata y Cantare (2017: 110), “se impuso a indígenas y migrantes alfabetizarse en español, la lengua hegemónica del Estado e invisibilizar en la escuela los saberes y contenidos culturales propios”. Finalmente, Castillo y Acoró (2019: 260) mencionan que las reformas neoliberales en el sistema educativo “en materia de acceso a la educación superior, las poblaciones indígenas y negras tienen condiciones más desfavorables que otros grupos”.

b) Educación y cultura indígena

En este apartado retomaremos reflexiones y análisis de algunos autores y autoras antes mencionados, unos que consideran importante abordar cómo la educación desvaloriza las culturas originarias, la diversidad de lenguas y cosmovisiones en sus planes académicos y otros que consideran que la educación intercultural refuerza los saberes de los pueblos indígenas.

En el trabajo de González y Treviño (2018) se abordan las diferencias que hay entre los niños indígenas y no indígenas en Nuevo León y su trabajo se centra más en los resultados que tienen en sus materias de matemáticas, lenguaje y comunicación. El estudio se basa en la “evaluación de los aprendizajes en 2015 y concluye que, en las materias mencionadas, los puntajes “son inferiores para alumnos indígenas, así como también el nivel de logro alcanzado; el alumnado indígena tiene más probabilidades de reprobado año y trabajar, perciben que sus opiniones no son tomadas en cuenta y que son interrumpidos e ignorados por sus maestros” (Gonzales y Treviño, 2018: 1). Estos mismos autores también mencionan que el sistema educativo debe “garantizar una educación de muy alta calidad” y también tiene que tomar en cuenta las necesidades de los pueblos originarios y, sobre todo, la lengua materna de las y los niños.

Castillo y Ocoró (2019: 6) nos hablan de que los docentes no toman en cuenta los aportes que hace la población afrodescendiente en los espacios escolares, negando “la ausencia de su historia en los currículos escolares, la invisibilización de sus aportes al conocimiento y la negación de sus aportes a la construcción de las identidades nacionales”.

La investigación de Gnecco (2016) con mujeres indígenas de Colombia, menciona que la educación es un proceso de dominación que busca incluir a los pueblos indígenas en sus planes y currículum. Según Flores (2007), el sistema educativo consideró importante plantear una educación bilingüe para reconocerlos, sin embargo, ésta no toma en cuenta su cultura, cosmovisión, lengua originaria o sus tradiciones. Ante la falta de consideración del sistema educativo respecto a las necesidades de la población indígena, Gnecco (2016) encontró que las estudiantes buscaron nuevas formas de aprendizajes, para que sus conocimientos fueran tomados en cuenta; así mismo las familias son vistas como parte de su motivación para continuar independientemente de los obstáculos y desafíos que enfrentan y toman en cuenta el aporte económico que les brindan.

A diferencia de lo que mencionan los anteriores autores con respecto a la educación y desvalorización de la cultura indígena, Santana (2017) en su

investigación con jóvenes mujeres y hombres indígenas de diferentes etnias de México que cursan la licenciatura en Educación Indígena en la Ciudad de México, argumenta que cuando las y los jóvenes indígenas migran a la ciudad para ingresar a la Universidad, se cree o se tiene la idea que la identidad se pierde, ya que sus modos de vida cambian, su forma de ser, pensar y el contexto al que se insertar causa que su cultura e identidad se desplace. Sin embargo, para las y los alumnos de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) “estas aseveraciones eran y son, precisamente, un imaginario, ya que fue nuestro proceso de profesionalización en la LEI lo que ayudó a resignificar nuestra identidad cultural, desmitificando toda idea sobre la pérdida de identidad por acceder a este espacio universitario” (Santana, 2017: 180).

Como nos podemos dar cuenta, para algunas investigaciones se cree que salir de la comunidad de origen puede traer consigo la pérdida de la cultura, desplazarla o bien adquirir otra identidad; sin embargo, también es importante reflexionar en particular cómo las Universidades Interculturales se crearon con la intención de reforzar los saberes tradiciones de las y los alumnos, como el aprendizaje de la escritura de su lengua originaria.

c) Discriminación por raza, género, etnia, sexualidad en el sistema educativo: los tipos de racismos

Este apartado pretende analizar y reflexionar los aportes que han tomado en consideración las trayectorias educativas de mujeres originarias, las cuales se ven afectadas por el sistema educativo que en ocasiones es discriminatorio y repercute en sus procesos educativos, por cuestiones de raza, género, etnia y/u orientación sexual.

En México uno de los trabajos realizados que se encontró fue con población adolescente indígena Mixe. Este estudio realizado por González (2014), analiza y recopila las experiencias escolares de egresados profesionistas y no profesionalizados con el objetivo de fortalecer la identidad de la comunidad Mixe

de Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca del bachillerato comunitario Ayuujk. Esta investigación considera que las categorías como género y clase social van marcando los procesos de desigualdad en sus trayectorias educativas, personales y profesionales.

González y Treviño (2018) analizan que las niñas, niños y adolescentes indígenas sufren discriminaciones por pertenecer a un pueblo originario, lo que origina que tengan muy bajos niveles de aprendizaje, los cuales derivan de las discriminaciones y racismo que sufren en el sistema educativo. Como lo menciona Rebolledo (citado en González y Treviño, 2018: 6), “la educación que recibe el alumnado indígena se da en un contexto discriminatorio y racista, el cual interfiere en sus actividades académicas, de los escolares indígenas, comparados con los que no lo son, afrontan diferentes contrariedades, entre ellas de acceso y permanencia a los planteles, dándose también situaciones de abandono por razones laborales”. Se puede apreciar discriminación, racismo, tratos de segregación hacia las y los niños indígenas. Flores (2017) agrega, además, otro factor al considerar que la discriminación surge también a partir de la limitación de no saber español.

Serrano (2014: 1) argumenta que las mujeres de los pueblos originarios de Colombia “en sus experiencias personales se evidencian hechos de violencia simbólica, discriminación racial y de género”. De las mujeres entrevistadas por Serrano (2014) analiza que buscaron diversas soluciones para dejar a un lado las formas de discriminación étnica y de género. Evidencia que las mujeres indígenas incursionaron desde sus diferentes espacios e historias de vida, las cuales influyeron en su trayectoria educativas, mostrando cómo llegaron a ser reconocidas como lideresas de sus pueblos originarios. A través de este estudio, se va haciendo una narración de los hechos de violencia, discriminación por raza y género que ellas vivieron para ocupar puestos de lideresas en algunos procesos políticos.

Gnecco (2016), por su parte, busca conocer las experiencias de las mujeres estudiantes de pueblos originarios relacionando categorías como género, inclusión

y exclusión para describir sus experiencias en torno a lo antes mencionado, utilizando un enfoque de corte cualitativo, empleando estudios de caso colectivo con entrevistas semiestructuradas para la metodología del trabajo con tres mujeres originarias. Esta autora considera que el sistema educativo de cierta manera busca la igualdad de los grupos minoritarios por cuestiones de etnia, clase social, género entre otras.

Para su investigación, esta autora describe experiencias educativas de mujeres originarias universitarias de Colombia y con ellas narra sus experiencias que se conectan con el género, la inclusión y la exclusión en la Universidad. Hace “una descripción de las experiencias que fueron asumidas personalmente como prácticas de inclusión y exclusión en el medio universitario, destacándose temas como: el acceso a la universidad, los procesos de enseñanza aprendizaje, la integración al grupo de pares, y las condiciones que favorecen u obstaculizan la permanencia en sus correspondientes estudios” (Gnecco, 2016: 8).

Hecht, Enriz, García, Aliata y Cantare (2017) subrayan en su investigación el entrecruzamiento de las desigualdades de género por las marcaciones étnicas y de clase. Así mismo Tamayo, Reyes y Fonseca (2019) consideran importante analizar el género en la educación, ya que éste permite entender cómo se van construyendo las diferencias de mujeres y hombres y así analizar cómo las mujeres indígenas tseltales viven esta diferencia y cómo va afectando su trayectoria educativa. Estas investigaciones toman en cuenta la categoría de género y cómo ésta influye en la trayectoria de la población originaria.

González y Treviño (2018) nos plantean la discusión de que el logro académico se ve afectado por las negaciones, las discriminaciones y racismos que sufren por sus propios compañeros o profesores; es decir, las y los alumnos están sumergidos en un contexto discriminatorio generalizado.

Santana (2017) señala que las y los jóvenes a quienes entrevistó, mencionaron que vivían una discriminación positiva por parte de los profesores de la Universidad, ya que como todos contaban con una beca, los docentes eran

flexibles con sus calificaciones para que no la perdieran, por lo tanto, esos actos fueron visto como discriminaciones positivas dentro del aula, “aunque esta discriminación no sea intencionada, sí es una manifestación de una educación diferenciada y muy notoria dentro de este programa” (Santana, 2017: 178).

Para Santamaría (2016: 45) fue importante resaltar las relaciones de poder y los éxitos que les permitían acceder a la educación superior, para eso reconstruyó trayectorias educativas y “buscó articular lo macro y lo micro del proceso de egreso y entrada al campo político; trabajado con ellas y ellos compartiendo su vida cotidiana y observando sus procesos políticos durante aproximadamente cinco años”. Una de las dificultades que vivió una de las mujeres con las que trabajó fue que, ‘según la tradición Arahua, a las mujeres no se les permitía estudiar’” (Santamaría, 2016: 7). Sin embargo, ella se empeñó en lo que quería, aparte de que su padre no prohibió que estudiara, aunque dentro de su cultura sí tuvo un desafío “pues fue escogida desde el vientre por una de sus abuelas para quedarse con ella, aprender la lengua y la cultura” (Santamaría, 2016: 7); así mismo tuvo que ‘enfrentar los celos, la violencia física y psicológica de su esposo’.

Las autoras García, Padawer, Hecht y Novaro (2015: 2) centran su investigación en tres mujeres indígenas de toba/qom, mayba y migrante andina de Argentina, donde “desarrollan las trayectorias educativas de tres mujeres, que se han constituido como referentes políticos para sus colectivos de pertenencia”. A través de su investigación, realizaron una lectura comparativa, problematizando tanto sus recorridos en ámbitos escolares y religiosos, como los procesos formativos en contextos familiares, comunitarios y públicos que les permitieron ir construyendo su lugar de protagonismo político.

Estas autoras al describir las trayectorias de las mujeres indígenas, las analizan bajo tres apartados: en el primero se centran en el acceso a la escolarización y sus trayectorias en la educación con las condicionantes étnicas, de género y de clase; así mismo retoman las iglesias y sus funciones y cómo éstas se entrelazan con las trayectorias de las tres mujeres en sus aprendizajes. Como segundo apartado, analizan el ámbito comunitario y familiar y en el tercero, abordan los

procesos de transmisión cultural. Esta investigación consideró importante reconstruir historias de mujeres argentinas desde un matiz etnográfico, basadas en entrevistas, tomando en cuenta sus historias individuales y sociales.

De las trayectorias educativas de dos mujeres, podemos dar cuenta que vienen de familias que han estado vinculadas a espacios políticos, “esto les permitió a ambas mujeres tener una mirada sobre el espacio público a partir de la activa participación de su propia familia en ese ámbito. Sus testimonios también nos ayudan a poner en tensión esta ‘herencia del liderazgo’ con las desigualdades de género” (García, Padawer, Hecht y Novaro, 2015: 11). La tercera trayectoria es distinta a las primeras dos, su familia no está vinculada con espacios políticos, más bien ella generó lazos con otras mujeres para formar su propio grupo.

En cuanto al tema de la discriminación por género, las y los autores concuerdan en que el “género ha sido un condicionamiento importante a las oportunidades educativas y de construcción de liderazgo étnico-político de nuestras interlocutoras, lo que otorga especificidad a sus trayectorias, marcadas por la superación de barreras étnicas, de clase y género. El impacto de las desigualdades de género y de las desigualdades étnicas y de clase en los procesos educativos” (García, Padawer, Hecht y Navaro, 2015: 4).

Otro punto en común con los estudios analizados en este apartado es la cuestión de la discriminación por pertenecer a un pueblo originario, la estigmatización sobre su origen étnico. Castillo y Ocoró (2019: 1) consideran que existe una “dominación cruzada: racismo y violencias de género en la educación superior”. Esta investigación profundiza y “aborda el debate a partir de las trayectorias de cuatro mujeres afrodescendientes, con el fin de reconstruir su paso por las aulas, así como su relación con las luchas feministas, antirracistas y de género que tienen lugar en las universidades. Analiza de qué manera esas trayectorias involucran experiencias de distintas violencias vinculadas a temas de género y activismo feminista” (Castillo y Ocoró, 2019: 1).

Las investigaciones coinciden en la importancia de analizar las trayectorias de las mujeres, comprendiendo cómo el género repercute en su educación y cómo se cruza con distintas formas de violencia, “sobre las maneras de cómo en su interior se reproducen marcadas exclusiones y discriminaciones por razones de clase, género, raza, etnia, sexualidades diversas, procedencia y edad, entre otras” (Castillo y Ocoró, 2019: 2).

Podemos dar cuenta que las investigaciones retoman las discriminaciones por género, clase y etnia. Castillo y Ocoró (2019) hablan del enfoque interseccional para problematizar esta diversidad de discriminaciones, ya que considera que este estudio no puede comprender las múltiples discriminaciones y exclusiones de las que son objeto las mujeres. Lo cual “implica reconocer que el racismo es un problema estructural que tiene efectos en la vida cotidiana y en el acceso a las oportunidades de las mujeres de estos grupos (Castillo y Ocoró, 2019: 3).

Consideran que, solo empleando el enfoque interseccional, se podrá analizar y reflexionar con mayor profundidad las desigualdades de género y las múltiples opresiones que viven las mujeres afrodescendientes en la educación superior. También argumentan que debe ser analizado desde estos temas “étnico-raciales, la clase, la sexualidad, la migración, entre otras, y más aún cuando se trata de mujeres que experimentan discriminaciones múltiples y situaciones que afectan su acceso a la igualdad de derechos en la sociedad” (Castillo y Ocoró, 2019: 3). En su investigación, se narran trayectorias de las mujeres indígenas, por ejemplo, nos habla de la historia de una maestra afrocolombiana donde menciona que vivió múltiples violencias, entre ellas el racismo y sexismo. La otra trayectoria expuesta en el texto, es de una docente universitaria que consideró que en algunos programas de la Universidad “ofrecen una perspectiva del racismo de costumbre y lo describe como ejercicio sistemático y enmascarado de la violencia psicológica” (Segato, citada en Castillo y Ocoró, 2019: 5). Tanto Castillo y Ocoró, (2019) como

Gnecco (2016), concuerdan en que las experiencias de las mujeres con las que trabajaron pueden llamarse “racismo de costumbre”.³

Otro dato importante de la investigación es que analiza cómo los cuerpos de las mujeres afrodescendientes son hipersexualizados y viven acoso sexual en sus Universidades. También busca “destacar su noción de la *sexualidad racializada*⁴ porque les permite hacer una lectura compleja de las situaciones de acoso y violencia sexual que sufren las mujeres afrodescendientes en sus países por cuenta de estos estereotipos” (Castillo y Ocoró, 2019: 6).

La investigación de Flores (2007) busca mostrar los factores que influyen en su paso por la escuela respecto de su condición étnica. Pretende observar el impacto de la escolarización de este sector de la población en procesos de su inserción social y laboral en el contexto ciudadano, caracterizado por un ambiente de desigualdad frente a otros grupos sociales” (Flores, 2007: 1), ya que considera que, “para el caso de los indígenas que estudian en las ciudades, las condiciones de discriminación y segregación obstaculizan este propósito. A pesar del creciente reconocimiento de la presencia indígena en las escuelas ciudadinas, “la condición étnica continúa siendo un factor que reproduce la desigualdad” (Flores, 2007: 2).

Castillo y Ocoró (2019) concluyen que las y los alumnos, así como sus familias, pasan por múltiples encrucijadas en el ámbito escolar y debido también a cambios culturales. Por su parte Santamaría (2016: 19) considera que “el racismo institucional y la exclusión de las mujeres Arhuacas del mundo académico y político pervive después de casi 25 años del reconocimiento de los derechos especiales de los pueblos indígenas en Colombia. A pesar de los enormes costos

³ En las experiencias educativas se da cuenta que se vive tres formas de racismo “el racismo *axiológico*, cuando los docentes generan expresiones como: “*la educación no es para ellos*”. 2- El racismo *de costumbre*, cuando los docentes impiden a la estudiante exponer sus trabajos, al ignorarla al momento de hacer aportes a la asignatura, privilegiando en consecuencia a compañeros sin origen étnico para realizar determinada actividad. 3- El racismo *como violencia*: se resalta cuando la estudiante escucha frases desobligantes como: *ya se civilizó*, acto al que se suma que el docente hace ver a su grupo étnico como *no desarrollado* frente a la cultura *blanca occidental*” (Gnecco, 2016: 15).

⁴ Cursivas originales

emocionales, estas mujeres han aprovechado las estructuras de oportunidad política que sus trayectorias escolares y políticas que les han ofrecido”. Finalmente, Serrano (2014: 25) argumenta que de las cuatro trayectorias educativas se puede apreciar este enfoque interseccional ya que:

están llenas de matices y contrastes que muestra la diversidad de posibilidades de acceder a los espacios políticos con mínimos o máximos recursos escolares. Estos recursos han significado transformaciones en las condiciones de vida de cada una de ellas; sus experiencias individuales las ubican espacial, social, cultural y políticamente en contextos diferentes, aun cuando todas son activistas indígenas.

d) Migración

En este último apartado retomaremos las reflexiones y análisis de investigaciones que consideran importante abordar el proceso de la migración que hacen las mujeres originarias de sus pueblos a la ciudad y cómo éste afecta sus trayectorias educativas. Serrano (2014) trata de hacer una comparación de dos casos diferentes, para esto realizó entrevistas a mujeres, hizo observación en diferentes contextos de organización comunitaria, ya que resulta relevante comprender cómo se fueron construyendo las trayectorias de las mujeres indígenas Nasa y Kaukamo.

La autora trata de “comprender los procesos de acción colectiva a partir de algunos casos de mujeres nasas y kankuamas que han participado en distintos procesos políticos dentro y fuera de sus comunidades y que tuvieron cierta representatividad y liderazgo en cada una de las actividades emprendidas” (Serrano, 2014: 2). La autora va narrando cada una de las historias de las mujeres indígenas para conocer cuáles fueron sus trayectorias educativas e identificar la violencia simbólica y estructural que vivieron. Cada una de ellas tiene diferentes formaciones educativas y distintos procesos de vida familiar y social las cuales han marcado su trayectoria educativa; sin embargo, dos de las mujeres “salieron de sus lugares de origen para encontrar alternativas escolares que les permitieran mejorar su estatus socioeconómico y superar condiciones de discriminación por

raza y género” (Serrano, 2014: 17). En este estudio, los procesos migratorios a los que se expusieron dan cuenta de las situaciones de violencia y traumas por salir de sus lugares de origen para estudiar y mejorar su condición de vida, para ya no ser discriminadas y excluidas por su origen étnico.

González (2014) logra identificar que las y los estudiantes indígenas toman en cuenta el apoyo de sus familias cuando migran a la ciudad a estudiar; así los profesionales indígenas generan vínculos con sus comunidades y con organizaciones de su etnia. Sin embargo, al regresar a su lugar de origen enfrentan rechazos o cuestionamientos, por tal motivo, algunos prefieren buscar trabajo fuera de sus comunidades.

Flores (2017: 1) nos presenta la reconstrucción de trayectorias escolares de mujeres migrantes indígenas con el “objetivo identificar las condiciones de escolarización en la Zona Metropolitana de Guadalajara”, ya que considera importante analizar el proceso migratorio de la población indígena a la ciudad para insertarse en el sistema educativo. Para este trabajo, la autora nos presenta experiencias etnográficas de la población migrante indígena. El trabajo de campo fue realizado durante un año y medio, centrándose en los municipios de Guadalajara, Zapopan, Tlaquepaque y Tonalá, narrando historias escolares de ocho personas de distintos pueblos originarios a través de entrevistas a profundidad y observaciones en las aulas escolares.

Esta autora considera importante analizar el tema de la escolarización de los migrantes indígenas en las ciudades, ya que existen desventajas que no les permiten continuar con sus estudios. Encontró que el alumnado veía como una oportunidad migrar de sus comunidades originarias a la ciudad, ya que les permitía mejores condiciones de vida al insertarse al sistema educativo, debido a que en sus comunidades no había escuelas de nivel superior. El Estado no intervenía en las zonas indígenas, no colocaba centros escolares, por lo tanto, se puede dar cuenta del abandono educativo por parte del gobierno. Finalmente Flores (2007: 17) concluye que, a pesar de las dificultades que enfrenta el alumnado indígena que migra a la ciudad en busca de escolarización, la escuela

les puede brindar herramientas para su vida. Sin embargo, la autora menciona que “se percibe que la escolarización no está brindando todas las herramientas necesarias, lo que contribuye a perpetuar las desigualdades, principalmente en los aprendizajes. El paso por las aulas no está dando conocimientos prácticos a los migrantes indígenas para que puedan aplicarlos en su vida laboral en la ciudad”.

1.2 Ausencias en las investigaciones sobre trayectorias educativas de mujeres indígenas

Este apartado presenta las ausencias en las investigaciones antes retomadas, con respecto a las trayectorias educativas de mujeres indígenas. Es importante identificar cuáles son los temas o categorías que no han tomado en cuenta en sus investigaciones, lo cual nos servirá para considerar en la presente investigación y justificar este estudio. Como ya se había mencionado anteriormente, los estudios sobre trayectorias específicamente de mujeres indígenas en Chiapas son escasos. Existen trabajos con población indígena en Colombia, sin embargo, no consideran ciertas características para analizar las trayectorias educativas de las mujeres indígenas.

Comenzaremos describiendo que en las investigaciones analizadas no profundizan el tema de la migración como un factor importante en los procesos educativos de las mujeres indígenas que migran de sus lugares de origen para insertarse en el sistema educativo. Al no enfatizar en el factor de migración no se logra comprender y reflexionar cómo éste puede repercutir en sus vidas. En este trabajo, se considera que la migración de las mujeres es factor digno a considerarse, porque al ser mujeres indígenas y migrantes, las situaciones a las que se enfrentan suelen ser mucho más complejas.

Esto se debe, en primer lugar, a que salen de sus lugares de origen rompiendo los estereotipos de que la mujer indígena no tiene la capacidad de estudiar como un hombre indígena y es mal visto en su contexto comunitario y, por lo tanto, tiene que enfrentar las burlas que se generan dentro de su territorio. Las mujeres indígenas se enfrentan a esta situación y salen de sus comunidades de origen

como una forma de mejorar su calidad de vida y en este caso consideran la educación como una de las vías para lograr eso. Por tal motivo, considero que el factor de la migración debe ser tomado en cuenta como parte de las trayectorias educativas de las mujeres indígenas para apreciar con más claridad las dificultades y las limitaciones a las que se enfrentan por salir de sus lugares de origen.

Otra de las ausencias que identifiqué es que no hay investigaciones con mujeres indígenas tsotsiles. Hay una investigación con población Mixe en Oaxaca, la cual no considera la perspectiva de las mujeres, ya que centra ambos géneros y habla de manera muy general sobre los procesos a los que se enfrentan. Así mismo hay una investigación con población maya tseltal la cual se enfoca en el proceso educativo de 26 mujeres, donde hace una reflexión sobre cómo la cultura influye negativamente en el proceso educativo de las mujeres tseltales. Por lo tanto, no hay un análisis que utilice el género como una categoría analítica, por lo que considero es importante problematizar la cuestión de género, porque no es lo mismo las situaciones a las que se enfrentan las mujeres indígenas que las barreras que tienen que atravesar los hombres indígenas.

Continuando con las ausencias, algo interesante en una de las investigaciones analizadas, de niños indígenas en Nuevo León de González y Treviño (2018) tiende a considerar a los grupos indígenas como iguales, empleando una perspectiva universalizante, ya que no menciona la etnia a la que pertenecen los niños con los que se trabajó. Sin embargo, considero que es importante mencionar las particularidades de los pueblos indígenas con los que se trabaja.

Finalmente, otra ausencia en las investigaciones exploradas es que no se habla sobre las violencias que viven las mujeres indígenas, mismas que inician desde el ámbito familiar y que más tarde continúan con las violencias sexuales y físicas a las que se enfrentan, lo que les impide continuar con sus trayectorias educativas. Esas limitaciones hacen que su proceso sea muy diferente y difícil, incluso entre las mismas mujeres.

Capítulo 2. Problematización

2.1 Planteamiento del problema

La iniciativa de esta investigación surge a partir de que no se han realizado estudios sobre trayectorias educativas de mujeres originarias tsotsiles, por lo tanto, me parece importante analizar y reflexionar sobre los factores que impiden o

limitan su proceso educativo. La búsqueda y la reflexión de investigaciones referentes a trayectorias educativas de mujeres me permitió analizar las ausencias en las investigaciones; por tal motivo para el presente trabajo considero que es de suma importancia retomar los temas sobre las discriminaciones por raza, género, etnia, la migración y las diversas violencias que sufren las mujeres y cómo esto repercute en sus trayectorias educativas.

De acuerdo con la revisión realizada de las ausencias en las investigaciones, me parece importante analizar las violencias varias a las que se enfrentan las mujeres mayas tsotsiles en el sistema educativo, partiendo de sus trayectorias educativas, ya que al haber pocos estudios con población tsotsil me parece sumamente trascendental. Así mismo, como las investigaciones no han analizado a profundidad la migración, considero que será necesario conocer cómo ese factor repercute en la vida educativa de las mujeres.

De igual manera, me parece necesario abordar en la investigación trayectorias educativas de mujer tsotsiles que migran de sus lugares de origen a la ciudad, pero también mujeres tsotsiles que ya nacieron en la ciudad, lo cual permitirá tener un panorama más amplio de si ese factor de migración repercute o no en las trayectorias educativas.

De acuerdo con las ausencias en las investigaciones, también considero importante retomar trayectorias educativas de mujeres tsotsiles que tuvieron trayectorias largas en la educación, pero también resulta necesario ar retomar a mujeres tsotsiles que tuvieron trayectorias educativas cortas, ya que al tomar en cuenta dicha variable me permitirá profundizar y problematizar el tema de estudio. Por lo anterior y derivado de los análisis previos realizados, se elaboró la pregunta de investigación que a continuación se describe.

2. 2 Pregunta de investigación

¿Cuáles y cómo son las trayectorias educativas de mujeres mayas tsotsiles que migraron de sus comunidades de origen en comparación con aquellas que no

migraron y cómo dichas trayectorias se articulan con procesos de violencia y discriminación por género, etnia y raza?

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo general

Analizar cómo los factores de discriminación por género, raza, etnia y las diferentes violencias repercuten en las trayectorias educativas de mujeres mayas tsotsiles que migraron de sus comunidades de origen en comparación con las que no migraron.

2.3.2 Objetivos específicos

Describir las trayectorias educativas de mujeres tsotsiles para conocer las diversas discriminaciones y violencias que viven.

Analizar cómo la migración, las discriminaciones y las violencias varias afectan los procesos educativos de las mujeres tsotsiles.

2.4 Supuestos de investigación

Existe una diferencia de las mujeres que migran de sus comunidades de origen respecto de aquellas que no migran y ya nacieron en la ciudad. Es posible que el peso comunitario afecte o haga que se trunque la trayectoria educativa de las mujeres tsotsiles, en ese sentido, ambos grupos de mujeres comparten algunas de las discriminaciones por género, raza, etnia y diferentes violencias.

Sin embargo, las trayectorias educativas de las mujeres tsotsiles que están establecidas en la ciudad, tiene mayores posibilidades de concluir sus estudios debido a que ya tiene un hogar, un espacio donde relacionarse, tiene familiares viviendo allí; en comparación con las mujeres tsotsiles que migraron de sus lugares de origen porque tienen que buscar las posibilidades económicas para rentar un espacio y sostenerse en la ciudad.

Capítulo 3. Marco teórico

El presente apartado contiene los conceptos teóricos que me permitirán discutir y analizar la educación como un proyecto de dominación para los pueblos indígenas, pero también como una oportunidad que tienen las mujeres de emanciparse y escapar de situaciones de violencia. Así mismo será importante reflexionar sobre las diferentes formas de violencia y discriminación por género, raza y etnia, así como también el tema de la migración, para dar cuenta de cómo

estos factores repercuten en las trayectorias educativas de las mujeres mayas tsotsiles. Para este proyecto de investigación se utilizarán algunos conceptos teóricos como: colonización, violencia, discriminación, raza, género, etnia, migración, entre otros que irán surgiendo partir de la necesidad del análisis.

La investigación se centrará en analizar trayectorias educativas de las mujeres mayas tsotsiles que migraron de sus comunidades de origen, así como también las mujeres mayas que no migraron y ya nacieron en la ciudad; y reflexionar cómo afecta la situación de las discriminación y violencias en sus procesos educativos en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas.

Además, se reflexionará a partir de las aportaciones de las distintas corrientes feministas comunitarias, decoloniales, antirracistas, como las investigaciones de Aura Cumes, Emma Chirix, Adriana Guzmán, Julieta Paredes, Lorena Cabnal, y otras investigadoras que retomen y aporten sobre los conceptos a investigar.

3.1 Entre la dominación y la autonomía: la educación como proceso ambivalente

En este apartado abordaré la educación como un proceso de dominación y colonización para el pueblo maya tsotsil, ya que considero importante partir de este proceso colonizador el cual permitirá comprender otros aspectos que se intersectan en la vida de las mujeres mayas tsotsiles, categorías de subordinación tales como la etnia, la raza y el género. Es decir, ver cómo “las ideologías de raza-género-clase fueron incorporadas a mujeres indígenas a través de procesos “civilizatorios” (Chirix, 2012: 1) las cuales se discutirán en los siguientes subtemas. Sin embargo, también será necesario hablar de la educación como una oportunidad de autonomía, de liberarse de las situaciones de violencia que enfrentan las mujeres en los distintos espacios donde se relacionan.

La educación que se ofrece a los pueblos indígenas es un proceso histórico colonial (Serrano, 2013) dirigida por el Estado y la iglesia, las cuales impulsaron políticas educativas colonizadoras para los pueblos indígenas del sur global. Ha

sido un método utilizado para civilizar a los pueblos indígenas, a partir de considerarlos animales y no humanos, y que sería necesario civilizarlos a través del cristianismo, como forma de educarlos para incorporarlos a las civilizaciones, “en la historia de la educación indígena, el concepto ha sido educar para civilizar” (Chirix, 2012: 1).

Por lo tanto, los conocimientos de los pueblos originarios no fueron tomados en cuenta, es decir que “el conocimiento producido a partir de las experiencias histórico-sociales y las concepciones de mundo del Sur global, también conocido como el mundo «no-Occidental», se consideran inferiores y son segregadas en forma de «apartheid epistémico» (Rabaka citado en Grosfoguel, 2013: 35).

La educación formal que se le está impartiendo a los indígenas es una forma de *violencia simbólica*. Ya que se están imponiendo conocimientos culturales ajenos de manera impropia e inadecuada” (...), la educación formal se opone al proceso educativo indígena basado en las enseñanzas impartidas por la familia y la comunidad a través de la tradición oral, las danzas, los cantos, los ritos, los mitos y los relatos de sus padres sobre su cultura (Gil, 2015: 42).

Es aún más complejo la situación de las mujeres mayas tsotsiles, ya que “el conocimiento producido por las mujeres (no occidentales) también es interiorizado y marginado del canon de pensamiento” (Grosfoguel, 2013: 35). Por lo tanto, es importante mencionar “el papel que ha jugado el Estado y la Iglesia como dos estrategias distintas que apoyaron un proyecto civilizador, concretamente en la educación de las mujeres mayas” (Chirix, 2012: 4). La civilización es “la transmisión del eurocentrismo y el colonialismo, el convencimiento de la superioridad europea y la inferioridad de los indígenas, es decir, lo civilizado significa un ascenso, un mejoramiento, una ruta que dirige hacia la civilización” de los pueblos originarios, “justificado las guerras, la esclavitud, la servidumbre, la educación oficial, la imposición del idioma español y de las religiones occidentales y los modales” (Chirix, 2012: 7), considerando necesario la civilización de los pueblos para mejorar sus formas de vida y entre

ellas inculcar la educación oficial, desvalorizando la educación informal que se recibe en las comunidades.

Sin embargo, Zermeño y Pérez (2014) consideran que hay Universidades Interculturales que ayudan a que se revalorice la identidad, la preservación de la lengua materna, de los usos y costumbres, pero en estos espacios las mujeres indígenas sufren burlas por usar su indumentaria o hablar su lengua originaria. Como podemos dar cuenta, por una parte, las Universidades refuerzan la cultura de las estudiantes, pero el alumnado o el mismo profesorado está discriminando por el hecho de pertenecer a un pueblo originario.

Por otra parte, me parece importante analizar qué llevó a las mujeres a querer incursionar en el sistema educativo, lo cual implica una serie de elementos que posteriormente podrían repercutir en sus trayectorias educativas. Es decir, cómo las mujeres rompieron con esos esquemas, con esos patrones culturales para insertarse a la educación formal, qué las lleva a salir de su hogar o su comunidad, probablemente para liberarse de situaciones de violencias o para independizarse, como se menciona en la investigación de Zermeño y Pérez (2014) en su estudio con mujeres mazahuas y, lo interesante aquí, es cómo hacen este salto en sus vidas y qué implicaciones tiene.

Así mismo, considero importante mencionar que, como parte del proceso de colonización en la educación, se implementaron en las comunidades indígenas internados solo para hombres, “y durante varias décadas el proyecto se centró en los hombres indígenas porque la ciudadanía era imaginada como masculina” (Chirix, 2012: 43), es decir, solo los hombres podían incorporarse a los internados, las mujeres eran excluidas. Por lo tanto, desde la época colonial se creó la idea de que las mujeres tenían que dedicarse únicamente al trabajo de la casa “y fue así que se implementó una doble o triple opresión” (Chirix, 2012: 62) hacia las mujeres indígenas, “y en ese hilo de opresión genérica. Es importante recordar que las familias indígenas son patriarcales, y por esta razón, se ha venido privilegiando la educación de los varones, porque se tiene la creencia de que las mujeres indígenas han nacido para realizar las actividades del hogar” (Chirix,

2012: 62). Por lo tanto, “la educación de las mujeres se encuentra acasillada en rezos, labores domésticas-como la cocina y la costura-. Se pensaba que, si las niñas comienzan a estudiar una cultura profunda, se alejarán de su principal función, ser esposas y madre” (Ruíz y Galavin, s/f: 149).

Por tal motivo, las mujeres han tenido el reto de incorporarse en el sistema educativo, independientemente de este proceso de la colonización que no las tomó en cuenta y que dejó secuelas en sus pueblos originarios, creando la idea de que la mujer no pertenecía al mundo de la educación sino al hogar, enfrentando el sistema patriarcal de sus familias. Aunado a ello, al integrarse a las escuelas se enfrentan a múltiples situaciones, según Ordorika (2015:1) “las universidades han sido espacios históricamente desfavorables para las mujeres, quienes durante siglos ni siquiera tuvieron derecho a acceder a este nivel educativo”.

Como podemos dar cuenta, la mayoría de las y los autores menciona que hay tipos de educación formal que traen serias desventajas, eso depende del tipo de educación que se esté implementando en los centros educativos. En algunos, como mencionan las y los autores, parten de un proceso de dominación y colonización, sin embargo, en el trabajo de Zermeño y Pérez (2014) que recoge testimonios de mujeres indígenas mazahuas, consideran que el tipo de educación que tuvieron es:

Una estrategia específica para trascender las situaciones de violencia. Ya que (...) resulta clave para transformar sus condiciones de vida, lo cual les permitiría contar con mayores elementos para enfrentar la violencia, discriminación por género y etnia, y la desigualdad de la que son objeto. Les anima un deseo de superación mediante el estudio; estudiar es visto como una premisa básica para el despliegue de cualquier estrategia para enfrentar la violencia y discriminación. Es la seguridad de que se tienen capacidades para hacerlo; es la certeza de que no será fácil, pero será gratificante el proceso y el resultado (la carrera, el título y el ejercicio profesional). Que la vida puede ser de otra manera, incluso peor, pero que estudiar, superarse, les permitirá enfrentar la violencia y discriminación; es mejor estudiar que dejarse paralizar o subsumir (Zermeño y Pérez, 2014: 71).

Me parece interesante el testimonio de las mujeres mazahuas, de querer estudiar para salir de las situaciones de violencia y discriminación y no quedarse estancadas, entonces ahí se puede notar que ese tipo de educación formal que tuvieron forma parte de una estrategia para transformar las vidas. Otras mujeres también afirman que “más que por un deseo de profesionalización en sí, lo hacen usualmente para salir de entornos de violencia y pobreza” (Morales, 16-Sep-2020, en prensa). Como podemos darnos cuenta, hay mujeres que salen de sus comunidades porque quieren estudiar y otras, aunque no quieran estudiar, se incorporan al sistema educativo como una estrategia para huir de la violencia, discriminación y pobreza que están viviendo. La educación en este sentido, también puede ser “práctica de autonomía” (Morales, 16-sep-2020, en prensa) que les permite emanciparse, escapar de situaciones de violencia y romper con esos estereotipos que se tiene de ser mujeres, es decir “puede ser el proceso que dé inicio a un proyecto emancipatorio (Ruiz, 2016: 24).

Finalmente, es importante mencionar que quizá la educación también puede alejar a las mujeres de matrimonios a temprana edad, es decir “la educación para las mujeres está ganando aceptación en muchos sectores de la población mundial como una opción de vida más allá del matrimonio” (Martínez, Tuñón y Evangelista, 2020: 3).

3.2 Proceso de la migración de mujeres tsotsiles en busca de educación en zonas urbanas

En este subtema se pretende reflexionar y analizar cómo el factor de la migración repercute en las trayectorias educativas de las mujeres mayas tsotsiles; es decir, conocer cómo se entrelaza la discriminación y las violencias varias al momento de migrar de sus lugares de origen y establecerse en la ciudad. Sin embargo, también me parece importante ver cómo este proceso de migración les permitió a las mujeres emanciparse, poder salir de sus comunidades y dejar atrás las violencias a las que se enfrentaban dentro de su pueblo y generar autonomía.

El tema de la migración no es un fenómeno nuevo, en Latinoamérica la migración indígena tiene raíces coloniales; sin embargo, se ha hablado poco, se ha tendido a invisibilizar ya que se creó la idea de que la ciudad pertenece a lo blanco y mestizo y lo rural a lo indígena (Canova, 2019). Sin embargo, también es importante mencionar que cuando una persona indígena migra a la ciudad, únicamente puede ocupar ciertos espacios, por ejemplo, las mujeres están destinadas a ser trabajadoras domésticas, comerciantes, no cabe en la idea que pueda ocupar algún otro espacio, al igual que los hombres indígenas son colocados en actividades como albañiles, cargadores en el mercado, choferes, entre otros. Por lo tanto, el imaginario que se tiene también va imponiendo y discriminando, es decir que, por la condición de mujer u hombre indígena, se les colocan en ciertos espacios de la ciudad y no en otros.

Por otra parte, Plata (citado en Gil, 2005: 10) menciona que “migrar es más que un desplazamiento físico que implica alejarse del grupo social en el que se ha crecido: es a la vez un advenimiento, un encuentro con lo desconocido, con lo diferente, con los retos del cambio y la adaptación. Migrar es un viaje de ida con la casa a las espaldas”.

Como se mencionó anteriormente, a las comunidades indígenas no llegaron las escuelas de educación media superior y superior y, como resultado de ello, se han dado procesos migratorios de las mujeres mayas tsotsiles hacia las ciudades buscando incorporarse al sistema educativo. En el caso de México y en particular en los pueblos indígenas, el problema de la migración a la ciudad tiene distintos motivos, entre ellos, los conflictos políticos, la pérdida de tierras, la búsqueda de mejor calidad de vida y la educación, que es en este caso el tema a abordar.

Barbosa (2019: 28) menciona que “la población rural y, dentro de ella, los indígenas migran hacia las ciudades buscando mejores oportunidades educativas”, es decir, que uno de los principales factores de la migración es mejorar el nivel de vida, por lo tanto, las personas dejan sus comunidades de origen para buscar mejores condiciones. Así mismo Amador (2014) considera que

las mujeres migran para encontrar un trabajo, mejorar su vida, para ingresar a los centros educativos, capacitarse y formarse como profesionales. Como podemos notar, existen múltiples razones las cuales las lleva a tomar la decisión de moverse de su lugar se origen (Gil, 2015).

Por ejemplo, “la discriminación, las desigualdades de género y las normas de género restrictivas en el seno familiar y en la sociedad de origen pueden empujar a muchas mujeres a migrar” (Amador, 2014: 109), incluso las mujeres indígenas migran para “escapar de la violencia física y de los abusos sexuales” (Oehmichen citado en Amador, 2014: 113). Por lo tanto, “la migración a pesar de volverlas susceptibles a la discriminación, les provee también de posibilidad de progresar y tiene notables efectos en su economía y en sus posibilidades de consumo. Así, pueden acceder a diversos recursos simbólicos, tecnológicos y económicos que las dotan de recursos para empoderarse” (Martínez, Tuñón y Evangelista, 2020: 26).

Aizenberg (2019: 263) menciona que “el género, la clase social, la etnia, el origen nacional y la condición migratoria emergen como clasificaciones sociales principales, produciendo interseccionalmente diferentes miradas sancionadoras respecto a la mujer migrante”. Es decir, estas categorías se interseccionan creando una forma de ver a las mujeres migrantes, sin embargo, para la autora, al reflexionar sobre los estudios de migración y género, nos muestra que la migración no solo es un fenómeno cruzado por el género, sino que también las mujeres que migran son agentes activas en los procesos migratorios (Aizenberg, 2019). Según Velasco (citado en Amador 2014), las y los migrantes son agentes de cambio que logran adaptarse a la ciudad y obtener ventajas de esa condición. El proceso “migratorio puede suponer para algunas mujeres el ganar una mayor autonomía, confianza, autoestima, poder de decisión, o libertad, entre otras cosas” (Amado, 2014: 110). Por ejemplo, las y los migrantes que tienen buenas condiciones económicas, pueden adaptarse fácilmente a la ciudad; sin embargo, el proceso de integrarse no únicamente depende de las personas indígenas, sino

que también de la población en la ciudad para que los acepte como iguales (Amador, 2014).

Por lo tanto, me parece importante reflexionar sobre las dificultades que enfrentan las mujeres al llegar a la ciudad, ya que, en muchas ocasiones, se tiene un pensamiento colonizador y discriminatorio hacia las mujeres indígenas. Por ejemplo “el término ‘María’ que se usa en las calles de la capital para denigrar a las mujeres indígenas” (Cumes, 2012: 129). Así mismo son consideradas sirvientas y que al llegar a la ciudad están en busca de trabajo. Estos son algunos de los retos a los que se enfrentan por el hecho de querer insertarse al sistema educativo, “pero verlas como sirvientas, parece no ser el problema más grave, sino que, a través de ello, se les degrada, segrega, se les trata con violencia racista y, ante todo, se les busca colocar en su lugar, el lugar que la historia colonial les ha destinado” (Cumes, 2012: 129).

Es importante también mencionar que existe una diferencia entre los hombres y mujeres que migran, por ejemplo, es más fácil para los hombres salir de sus comunidades, en comparación con las mujeres, ya que se tiene la idea de que las mujeres tienen que dedicarse a labores del hogar antes que a las cuestiones educativas. Sin embargo, ellas migran desafiando este sistema patriarcal en sus familias, por lo tanto, al momento de establecerse en la ciudad las mujeres son más susceptibles a sufrir violencia sexual.

Según Oehmichen (citado en Amador, 2014: 69), algunos “migrantes indígenas intentan ocultar su identidad para evitar discriminación, es decir, cambian aquellos elementos propios de su cultura que resultan disfuncionales en la ciudad o que “delatan” su pertenencia étnica”. Por lo tanto, las personas indígenas que migran se hallan en una situación de marginalidad, estando en la ciudad se les intimida para que se regresen a sus comunidades de origen, su presencia es motivo de conflictos, es decir que se les considera personas extrañas (Amador, 2014).

Otro de los problemas que vive la mujer maya tsotsil al ubicarse en las ciudades, es el abandono de su origen étnico y, por consiguiente, la posibilidad de dejar de

practicar sus costumbres, su modo de vida, su lengua originaria para adaptarse al medio urbano, es decir hay “una cierta alteración en la producción cultural, en la lengua, en los valores, las tradiciones, las costumbres” (Mercado, 2008: 36). Sin embargo, Gil (2015: 31) menciona que las personas indígenas que migran también pueden conservar “el sentido de pertenencia a su cultura ya que les permite diferenciarse de los demás. Su sentir indígena ha sobrepasado la dimensión territorial porque, aunque no se encuentren en sus comunidades de origen, esto no les ha imposibilitado identificarse a sí mismas como miembros de su cultura”.

Como se puede notar, no hay un acuerdo entre las y los autores respecto a los cambios que se dan en las personas que migran, ya que algunos mencionan que migrar puede ocasionar el abandono de la cultura, de sus usos y costumbres, y otros consideran que a pesar de migrar a la ciudad conservan sus prácticas culturales. Probablemente esto dependa mucho del lugar donde se establezcan y de cómo sean recibidas, puede ser que perciban mayor racismo y se vean forzadas a abandonar su cultura, o si perciben menos racismo quizá conserven sus costumbres, tal como lo menciona Mercado (2008).

Barbosa (2019) considera que es necesario que las personas migrantes se adapten para poder sobrevivir en un espacio diferente al suyo. Debido a que no solo cambian de lugar sino también de mundo, se genera una serie de efectos sociales y culturales al interactuar con personas que tiene diferentes tradiciones y costumbres (Amador, 2014). Así mismo, la persona indígena migrante “se enfrenta a la necesidad de reorientar sus pensamientos, sentimientos y formas de comunicación según las exigencias de la nueva realidad. Se trata de un proceso de adaptación a la nueva cultura en el que se incorporan nuevas costumbres, valores, ritos e incluso lengua, de forma que se reajustan los patrones culturales del individuo” (Amador, 2014: 71).

Finalmente, otra de las discusiones que plantea Gil (2015) es cómo se modifica la identidad de género al momento de migrar, ya que estando en la comunidad las mujeres tienen que dedicarse a la crianza, a ser buenas madres, entre otras actividades; sin embargo, cuando migran a la ciudad es distinto, son mujeres

universitarias, trabajadoras, profesionistas lo cual amplía su mundo, y a pesar de las dificultades como la exclusión, la discriminación y el racismo, pueden transformar sus vidas.

3.3 Violencias y discriminación por género, raza, etnia que enfrentan mujeres mayas tsotsiles en sus trayectorias educativas

En este subtema abordaremos el concepto de la interseccionalidad el cual permitirá analizar cómo se articula con el género, la raza y la etnia en las trayectorias educativas de mujeres mayas tsotsiles (Xiap, 2018). El término de interseccionalidad fue acuñado por Kimberle Crenshaw en 1989, el cual permite relacionar el género, la raza, la etnia, la sexualidad, para dar cuenta de que estas categorías “no funcionan independientemente, sino que se interrelacionan y crean un sistema de opresiones en el que, por un lado, se reflejan las múltiples formas de discriminación y por el otro, las formas de poder y de privilegios” (Chirix, 2019: 16).

La interseccionalidad permitirá argumentar que género, raza y etnia son categorías que colocan en desventaja social a las mujeres mayas tsotsiles. Así mismo “sostiene que los modelos clásicos de opresión dentro de la sociedad tales como raza, género nacionalidad, orientación sexual y clase no actúan independientemente y cada uno por su lado, sino estas formas de opresión se interrelacionan y crean un sistema de opresiones en la cual, se refleja las formas múltiples de discriminación” (Chirix, 2019: 18).

La interseccionalidad es una herramienta teórica analítica, conceptual y política que aborda la multiplicidad de las opresiones que enfrentan las mujeres (Xiap, 2018). Según Barbera (citado en Xiap, 2018: 77), “las mujeres están, en cierto modo, sujetas a las cargas de discriminación de género, también es cierto que otros factores relacionados con las identidades sociales de las mujeres como la

clase, la etnia pueden crear problemas y vulnerabilidades únicos para determinados grupos de mujeres”.

La interseccionalidad habla de opresiones basadas en la intolerancia, es decir, el género, la raza y la etnia crean un sistema de opresiones con múltiples discriminaciones. Para la Convención sobre la Eliminación de Todas las formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés), la discriminación contra la mujer y discriminación racial, consisten en anular, menoscabar el reconocimiento, en condiciones de igualdad y de libertades fundamentales en lo político, social, cultural, o cualquier otra esfera (Sordo, 2012). Es decir, “la discriminación de la mujer por motivos de sexo y género está unida de manera indivisible a otros factores como la raza, el origen étnico, la religión, la clase” (Sordo, 2012: 18). Así mismo “la discriminación no puede ser ejercida si no es desde una posición de poder respecto al otro (Zermeño y Pérez, 2014: 16). Por ejemplo, en algunas instituciones educativas, existen jerarquías, los maestros tiene el control del alumnado, esto debido a que “el patriarcado colonial legitima su poder a través de las instituciones” (Chirix, 2019: s/p) y estas “relaciones de poder en la academia, se materializan en racismo y exclusión” (Chirix, 2019: s/p) entre otras formas de violencia. Por lo tanto, las universidades son organismos coloniales, que reproducen roles de poder (Chirix, 2019).

Por otra parte, utilizaré la categoría de género, ya que “no podemos negar que la condición principal de género de las mujeres mayas está marcada por el sistema patriarcal” (Xiap, 2018: 208). El género será empleado como una categoría de análisis, partiendo de corrientes feminista comunitarias, las cuales permitirán reconceptualizar esta categoría para comprender este tipo de discriminación hacia las mujeres indígenas. Retomando a Paredes (2010: 62), “el género desde nuestra reconceptualización teórica es una categoría política relacional de denuncia, de una injusta, opresora y explotadora relación, que los hombres establecen con las mujeres para beneficio del sistema de opresiones que es el patriarcado”.

Al ser una investigación con mujeres mayas tsotsiles, es necesario puntualizar que el género es un concepto producido por el feminismo occidental que se

universalizó para todas las culturas y sociedades sin dar cuenta que “el sistema de género es un constructo que surge para explicar la opresión de las mujeres en las sociedades modernas occidentales” (Espinosa, 2014: 9). Sin embargo, esto no quiere decir que no operara en los pueblos indígenas, por lo tanto, me parece importante retomar dicha categoría para analizar las múltiples opresiones que vivimos por ser mujeres mayas tsotsiles y la desventaja que tenemos en comparación con nuestros compañeros tsotsiles. Es importante para mi reflexionar y analizar las trayectorias educativas de las mujeres mayas tsotsiles a partir de la categoría género, la cual permitirá comprender cómo ellas se enfrentan a una posición de inferioridad y de subordinación respecto al género masculino, ya que, en las comunidades indígenas, se normaliza y naturaliza las situaciones de violencias, tal y como menciona Paredes (2010):

no incorpora la denuncia del género en la comunidad, naturaliza la discriminación; este machismo indigenista dice que es natural que las mujeres tengan esos roles en las comunidades, no quieren analizar y reconocer que esos roles y actividades de las mujeres, son consideradas menos, de menor valor, de menor importancia, lo cual significa mayor explotación de la fuerza de trabajo de las mujeres. Eso es naturalizar la discriminación, las desigualdades, la explotación y la opresión de las mujeres, es considerar natural que las mujeres cumplan esos roles y por consecuencia natural que estén subordinadas y los hombres privilegiados por ejemplo con tener más tiempo, escuela, mayor salario, mayor respeto a su palabra (Paredes, 2010: 80).

Una cosa interesante dentro del mundo maya tsotsil y que me parece muy importante mencionar, es sobre nuestra forma de estar y ver el mundo, la conexión con el cosmos y la madre naturaleza, por lo cual se habla de la dualidad. Por ejemplo, sol y luna, hombre y mujer se complementan, por lo tanto, se ha planteado que patriarcado y género son conceptos “occidentales” no aplicables a las sociedades mayas porque en su cosmovisión existen los principios de dualidad, complementariedad y equilibrio entre mujeres y hombres. Sin embargo, considero que nosotras las mujeres tsotsiles nos enfrentamos a múltiples

violencias y discriminaciones por el hecho de ser mujeres, y me parece necesario reconocer que este par es “un par complementario, pero un par machista de complementariedad jerárquica y vertical, los hombres arriba y privilegiados y las mujeres abajo y subordinadas” (Paredes, 2010: 81). Por lo tanto, es importante el género como una categoría ya que nos permite denunciar las violencias, los racismos y las demás opresiones que enfrentamos.

Y, como se mencionó líneas arriba, es necesario puntualizar que no únicamente se retomará al género como categoría analítica, ya que es necesario reflexionar y analizar las experiencias de las mujeres durante su paso por la escuela, retomando otros sistemas de opresión, tales como la clase, la raza y la etnia, es decir:

La categoría de género no será el eje principal del análisis porque esta categoría no da cuenta de la historia de las otras opresiones y menos aún de las experiencias múltiples de las mujeres mayas. No se puede conocer o hablar de las mujeres mayas y descuidar el contexto racista y de pobreza en que vive la mayoría. Implica estudiar las estructuras racializadas y clasistas y los efectos que producen en sus cuerpos (Chirix, 2019: 19).

Como menciona Judith Butler (citada en Chirix, 2019:18) “tras el discurso sobre el género se esconden permanentemente las presuposiciones raciales, de manera que es necesario explicarlas y, además, porque la raza y el género no deberían ser tratados como simples analogías”. En ese sentido, analizaré la categoría de raza, la cual permite comprender por qué existe una valoración distinta entre mujeres “blancas” e indígenas, su “utilización ha llevado a la segregación, la exclusión, la creencia de que existen razas superiores e inferiores y el irrespeto hacia los pueblos invadidos y colonizados” (Samá citado en Chirix, 2019: 9) para luego comprender y analizar estos procesos en la vida de las mujeres mayas tsotsiles. Ya que la “raza o el racismo desde una perspectiva histórica, como construcción social permite comprender cómo la sociedad fue clasificada, jerarquizada y segregada” (Chirix, 2019: 8). Después “el concepto de raza fue sustituido desde ciertas posturas del pensamiento social por el concepto de etnia

para referirse a ciertas características culturales de determinados grupos” (Curiel, s/d: 17).

La raza relacionada con la naturaleza y la etnicidad con la cultura. Con esta separación de raza biología/etnia-cultura se niega que las comunidades y grupos étnicos son también construcciones sociales y se tiende a un relativismo cultural que percibe a las etnias como si fuesen entidades específicas y autónomas dando como resultado la creación de estereotipos, la tendencia al comunitarismo, al integrismo, por tanto, promueve y profundiza el racismo (Curiel, s/d: 7).

Los términos de etnia y raza funcionan para minimizar y segregar a los pueblos originarios, es decir “la construcción de identidades étnicas o raciales debe ser comprendidas desde el origen de la dominación racial porque fue construida con base en la segregación y diferencia racial, pero también en relaciones de explotación (Chirix, 2019: 30).⁵ El término de etnia está relacionado con el término de minoría, ya que hablamos de minorías étnicas, grupos étnicos (Stavenhagen, 2010) y el término de raza es utilizado para grupos de la población que comparten elementos biológicos y culturales ubicándolos como inferiores. Así mismo, el término de raza “ha servido para designar formas de odio, desprecio rechazo o discriminación (Gutiérrez, 2014: 49).

La discriminación étnico-racial fortalece las desigualdades sociales. Por ejemplo, en mujeres indígenas pertenecientes a un pueblo originario, con su propia cultura, cosmovisión, su lengua originaria, su tono oscuro de piel, son discriminadas, lo cual probablemente las lleva a tener menos posibilidades de poseer trayectorias educativas más largas, ya que el sistema educativo es una de las principales instituciones que discrimina a las estudiantes por ser de pueblos originarios, generando desigualdad entre el alumnado, es decir:

Racialmente se ha argumentado que el espacio académico es para las y los blancos-letradas y letrados. [...] El racismo y machismo han permeado en la

⁵ Chirix (2019: 27), menciona que será necesario comprender las discriminaciones étnicas que viven las mujeres mayas, y reflexionar “los términos ‘comunidades indígenas’, ‘grupos étnicos’ o ‘grupos indígenas’ empleados por la Constitución Política (...) son conceptos antropológicos colonialistas, con enfoque de etnias para minimizar”.

educación colonialista, [...] en los discursos de la mayoría de docentes en las escuelas y universidades. Las relaciones de poder en la academia, que se materializan en racismo y exclusión, han limitado el acceso de las y los mayas a la educación superior (Chirix, 2019: s/p).

Es necesario analizar la categoría de racismo, ya que “es como una raíz, esta raíz es histórica y estructural de origen patriarcal, que arremetió con la penetración colonialista en la vida de pueblos originarios de Abya Yala, y de las mujeres en particular” (Cabnal, 2010: 20). Así mismo entender el racismo como “un fenómeno dinámico, patológico y arraigado históricamente. Expresado de manera compleja para jerarquizar a personas o grupos con características etno-raciales diferenciadas, en el que se catalizan sus creencias y sus prácticas para discriminarlos, excluirlos y dominarlos” (Pop, 2000: 112).

Chirix (2019: 13) considera que “el enfoque histórico-político de Foucault permite situar el racismo desde el Estado como una forma de dominación a través de políticas de exterminio y de exclusión”. Así mismo “como una ideología basada en la superioridad de una raza o etnia sobre otra, es decir, el menosprecio a un grupo diferente al propio por catalogarse como una raza o etnia superior” (Reyes, Ruiz y Alvarado, 2015: 313).

Aunque el racismo tenga orígenes lejanos, Quintero (citado en Gutiérrez, 2014: 17) plantea la idea del racismo “como un fenómeno moderno y contemporáneo, de poder y dominación, que se fundamenta en la reproducción y el mantenimiento de los privilegios de unos, los dominantes, sobre los otros, los dominados o los minoritarios”. Por lo tanto, me parece importante discutir los diferentes tipos o formas de racismo que viven las mujeres tsotsiles en sus trayectorias educativas, ya que “el racismo implica prácticas diversas, como exclusión, actos discriminatorios, actitudes negativas hacia el otro considerado diferente o agresiones verbales” (Gutiérrez, 2014: 57). Así mismo, permitirá reflexionar la desigualdad a la que se enfrentan, lo difícil que es desafiar el racismo institucional y epistémico al querer entrar al sistema educativo.

El racismo institucional hace referencia a la desigualdad que se genera en las escuelas por motivos de raza, etnia u otras, mientras que en el racismo epistémico se devalúan los saberes y cosmovisiones de los pueblos indígenas por una cultura oficial impuesta es decir, “el racismo epistémico es la forma fundacional y la versión más antigua del racismo en cuanto la inferioridad de los «no occidentales» como seres inferiores a los humanos [...] se define con base en su cercanía a la animalidad y el último con base en la inteligencia inferior y, por ende, la falta de racionalidad” (Grosfoguel, 2011: 343).

El racismo se sigue reproduciendo en las sociedades y, sobre todo, en las escuelas las cuales “se han encargado de legitimar, reproducir y mantener las relaciones de poder (Chirix, 2019: 9). Por ejemplo, el racismo por el color de piel, que se fortalece “a partir de la pigmentocracia y el blanqueamiento, elementos de orden racial que han establecido la segregación y la jerarquía racial” (Chirix, 2019: 9). Como podemos ver, existen diversas formas de racismo, por lo tanto “la violencia constituye la forma extrema en que se manifiesta” (Gutiérrez, 2014: 61). Según Mara Viveros (citada en Chirix, 2019: 18) “el racismo y el sexismo comparten un mismo interés y es naturalizar la diferencia y la desigualdad social”, más adelante analizaremos y reflexionaremos sobre este punto.

En ese sentido, me parece importante reflexionar las múltiples violencias a las que nos enfrentamos por ser mujeres, mujeres tsotsiles, mujeres mayas. Ya que “a lo largo de la historia, las mujeres mayas han sido oprimidas y violentadas por su condición de género y etnia. En la invasión, los españoles crearon y trajeron una ideología que justificaba la inferioridad del indio y la subordinación de la mujer” (Chirix, 2014: 212).

Me permito nombrar nuestras vivencias, nuestra historia, la cual está marcada por momentos dolorosos, difíciles, por diversas violencias, tales como acosos, hostigamientos sexuales, comentarios sexistas y racistas durante nuestro paso por la escuela. Ya que “esta carga de opresión ha tenido su costo en la vida de las mujeres mayas hay muchas expresiones de dolor (...) desesperación, el

sufrimiento, la tristeza, el pesar, la angustia y aflicción frente al rechazo; y promovidos por la desvalorización, la exclusión, la pobreza que han sojuzgado al pueblo indígena y a las mujeres mayas” (Chirix, 2014: 212).

Creo que es necesario nombrar y reflexionar estas violencias a las que nos enfrentamos, hacer un análisis profundo con un lente feminista que nos permita mirar más allá, mirar las situaciones de violencia desde otra mirada, una mirada de lucha, de rebelión contra este sistema machista capitalista neoliberal que día con día nos oprime por el simple hecho de ser mujeres. De “este sistema de dominación, donde las mujeres mayas han padecido y sobrevivido a la opresión étnico-racial, genérica y de clase (Chirix, 2014: 213). De este sistema que espera que nos quedemos calladas, que nuestras voces se hundan en el abismo, que nuestros nombres se borren del tiempo, que nos quedemos atadas al dolor, al sufrimiento, al olvido, que nuestras lágrimas se derramen por las madrugadas.

Es necesario hacer este análisis ya que “las violencias son efectos del sistema patriarcal y, por lo tanto, son milenarias. Interpreto también que existe un *continuum* histórico de las violencias sobre los cuerpos, pero en particular sobre los cuerpos de las mujeres indígenas” (Cabnal, 2019: 113). Por lo tanto, será necesario hablar en plural las violencias, ya que no hay una sola manera de explicar este fenómeno, porque las violencias se entrelazan con otros sistemas de opresión lo cual complejiza el estudio (Cabnal, 2019).

Me parece importante analizar las múltiples violencias en las diferentes esferas de nuestras vidas, por ejemplo, en el ámbito familiar, comunitario y escolar, lo cual permitirá hacer un análisis de cómo éstas se articulan, ya que no pueden ser analizadas de manera separada debido a que se potencian unas a otras, es decir, se trata de un entramado de violencias que se intersectan, se entrelazan unas a otras para legitimarse y materializarse en nuestras vidas. Además, me parece importante mencionar que al hablar de las diversas violencias, parto de mi experiencia como mujer maya tsotsil joven, estudiante, “porque no es lo mismo hablar racionalmente sobre la mujer maya, que hablar desde la subjetividad de ser

mujer maya. Hablar desde la experiencia humana es enfocar al ser como sujeto activo, como actor en resistencia” (Chirix, 2014: 213). Comenzaré analizando y reflexionando las diferentes violencias a las que nos enfrentamos, violencias directas, culturales y estructurales que marcan nuestro paso por la escuela como mujeres mayas tsotsiles y que se justifican y legitiman a través de instituciones o de la misma sociedad,

La violencia y la sumisión de las mujeres en las comunidades indígenas son parte del legado colonial vigente. No obstante, tal y como la comunidad misma, el sistema de géneros que se sostiene en la supremacía masculina, en la actualidad, ya es inseparable del orden normativo que muchos pueblos originarios reivindican en su renovada identificación nacional con los símbolos identitarios tradicionales (los mal llamados “usos y costumbres”) (Gargallo, 2014: 79).

Para este análisis retomaré el triángulo de la violencia: directa, cultural y estructural, mencionado por Johan Galtung (1998) el cual nos refiere que:

La violencia directa, física y/o verbal, es visible en forma de conductas. Pero la acción humana no nace de la nada, tiene raíces. Se indican dos: una cultura de violencia (heroica, patriótica, patriarcal, etc.) y una estructura que en sí misma es violenta por ser demasiado represiva, explotadora o alienadora; demasiado dura o demasiado laxa para el bienestar de la gente (Galtung, 1998: 15).

Como menciona Galtung (1998), estas violencias no aparecen por sí solas, se legitiman, se entrelazan, se interrelacionan, se refuerzan unas a otras. “Una de las características primordiales de la violencia directa es que siempre tendrá actores claramente implicados, y como tales pueden ser identificados (Galtung, 1969 citado Leyton y Toledo, 2012: 44) es decir, es una violencia que se puede identificar con mayor facilidad ya que se manifiesta en violencias físicas, verbales y psicológicas.

Por su parte la violencia cultural es “utilizada para legitimar la violencia directa y estructural” por ejemplo las creencias o ideas machistas, las ideologías, las

religiones, las cosmovisiones, entre otras. Y “la violencia estructural es una forma más insidiosa e indirecta que la manifestación física y psicológica de la violencia, pues está integrada a la estructura de las instituciones sociales y culturales, negando a menudo a las personas sus derechos humanos básicos” (Rennie citado en Leyton y Toledo, 2012: 47). Por lo tanto este tipo de violencia “surge de la distribución desigual del poder y los recursos, es decir, forma parte de la(s) estructura(s)” (Galtung, 1969 citado en Leyton y Toledo, 2012: 47) tales como la pobreza, la falta de acceso a la salud, a la educación, es “la suma total de todos los choques incrustados en las estructuras sociales y mundiales, y cementados, solidificados, de tal forma que los resultados injustos, desiguales, son casi inmutables” (Galtung, 1998 citado en Leyton y Toledo, 2012: 47).

Ahora que hemos dado algunas definiciones del triángulo de la violencia, me parece necesario mencionar cómo estas violencias, directas, culturales y estructurales se ven reflejadas en la vida educativa de las mujeres mayas tsotsiles, a través de violencias racistas, clasistas y sexistas, entre otras.

Me gustaría iniciar mencionando que el poco acceso a la educación superior que hay en los pueblos indígenas tsotsiles, es una falta de oportunidad, un acto de violencia estructural que genera desigualdades, ya que la violencia estructural “es aplicable en aquellas situaciones en las que se produce un daño en la satisfacción de las necesidades humanas básicas (supervivencia, bienestar, identidad o libertad) como resultado de los procesos de estratificación social, es decir, sin necesidad de formas de violencia directa” (La Parra y Tortosa, 2003: 57).

El poco acceso a la educación no permite que las mujeres de comunidades tsotsiles puedan ingresar a los niveles superiores de escolaridad, ya que no hay universidades en las comunidades, en otros casos ni si quiera hay preparatoria ni secundaria. Y por otra parte se hace más difícil y se complejiza aún más debido a que no se le permite el acceso a la educación por ideas machistas y roles de género que hay en la comunidad, ya que según las mujeres tiene que dedicarse únicamente a los labores del hogar. Por lo tanto, esta violencia si bien es estructural también es violencia cultural y simbólica: no se les permite por ser

mujeres. Estas violencias contra las mujeres, se han venido dando desde hace muchísimos años, ya que:

durante la época colonial se construyó y se asignó, no sólo una identidad, sino una cadena productiva, en donde las mujeres indígenas quedaban confinadas, únicamente, al trabajo doméstico y fue que se implementó una doble o triple opresión. Por un lado, quedaron sumisas dentro del sistema de servidumbre de corte patriarcal, colonial y blanco, y por el otro, subordinadas a las relaciones patriarcales indígenas (Chirix, 2012: 62).

Por lo tanto, esta violencia estructural y cultural se va legitimando a través de la sociedad y sus instituciones. El hecho de que las mujeres no tengan derecho a la educación también es una forma de violencia de género hacia las mujeres tsotsiles, ya que se les coloca en el lugar que socialmente les “corresponde”, como en las labores del hogar, ser madres o ser esposas. “De esta manera se crearon estereotipos, entre estos están; ‘la mujer no necesitaba escuela para atender la casa’ ‘los maridos se encargarán de mantenerlas’, ‘la mujer no tiene cabeza, no es buena para el estudio’” (Chirix, 2012: 62).

Como podemos ver, se coloca a las mujeres en un lugar de subordinación, ya que se considera que ella no tiene la capacidad para ir a la escuela y no necesita asistir para aprender a realizar las labores del hogar, por lo tanto, con estos comentarios, se “han sostenido y justificado el analfabetismo de las mujeres indígenas. La ideología patriarcal criolla y ladina también ha creado y reproducido la subordinación de las mujeres, han sido vistas únicamente como amas de casa y como sirvientas” (Chirix, 2012: 62).

Por ejemplo, la familia es una institución patriarcal que se encarga de colocar a las mujeres en el lugar que socialmente les corresponde, “en una familia de este tipo, la mujer está oprimida” (Beauvoir, 2005: 117) ya que únicamente a los hombres se les otorga un papel fundamental, ellos toman las decisiones. En las familias tsotsiles se coloca a las mujeres en un lugar de subordinación, con los roles que le corresponde, por lo tanto “la familia es el primer espacio de socialización donde se

aprende a ser sumisa” (Chirix, 2014: 216), donde no se ve a la mujer como una sujeta de derechos, sino que son los hombres los que mandan y los que tienen derechos. Por lo tanto, esta institución que ocurre dentro de la familia, va reforzándose a través de las ideas y creencias que existen en la cultura y con ello se va reforzando este sistema machista patriarcal, “subrayando su utilidad para el desempeño de la función de madre y de ama de casa” (Millett, 1995: 149).

Estos roles de género que hay y que van marcando la vida y trayectoria de las mujeres tsotsiles están sumamente ligados a esta violencia simbólica, ya que este tipo de violencia es “ejercida a través de mensajes, valores, símbolos, íconos, imágenes, signos e imposiciones sociales, económicas, políticas, culturales y de creencias religiosas que transmiten, reproducen y consolidan relaciones de dominación, exclusión, desigualdad y discriminación, que contribuyen a naturalizar la subordinación de las mujeres” (Leytes, 2019: 5).

La violencia simbólica es poco visible, al ser parte de la cotidianidad, de las actitudes o comportamientos de un individuo o una sociedad, pasa desapercibida, creyendo que son comportamientos normales o naturales, ya que “la violencia simbólica introducida en una cultura no mata ni mutila como la violencia directa o utiliza la explotación como la violencia incorporada en una estructura. Sin embargo, se utiliza para legitimar ambas o una de ellas” (Galtung, 1990: 147).

Bourdieu (1998) hace una reflexión en torno a la violencia simbólica, en cuanto a cómo las y los dominados justifican y aceptan su condición de dominación, por lo tanto, esta violencia no requiere de violencia física o fuerza, es decir “la violencia simbólica, violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento” (Bourdieu, 1998: 12).

Por lo tanto, se ve normal y natural que las mujeres únicamente se dediquen a labores del hogar, y que su espacio sea el privado y no el público, ya que “cada sociedad determina para sus miembros cuales características se asocian a los

hombres y cuales a las mujeres y de ahí desprende 'lo masculino' y 'lo femenino' (Mora, 2010:37). Es así como estas ideas, creencias machistas, valores e ideologías se refuerzan para violentar a las mujeres, para colocarlas en un lugar de inferioridad, y con ello reforzar el sistema machista patriarcal y “también elementos misóginos contra el cuerpo de la mujer que responden a pautas culturales” (Gargallo, 2014: 87).

Las mujeres que se rebelan contra estos estereotipos, ideas, creencias machistas y violencias, suelen migrar. En ese sentido migrar sería un ejemplo de la violencia estructural, ya que trae consigo “dificultades materiales de miseria, altas dosis de soledad, nostalgia, desilusión, incertidumbre y depresión. En este deplorable panorama se inserta la negación total a derechos políticos básicos de los ciudadanos, lo que podemos definir como el no reconocimiento al derecho legítimo de existir” (Carrillo, Toalá, Beutespacher, San Román y Martelo, s/f: 50). Por lo tanto, migrar “significa salir de nuestras casas [dejándolo] todo y partir sin nada en las manos, [...] sin rumbo fijo” (Paiva, 2014: 306) con tal de huir de la violencia, al final es una forma de migración forzada.

Por lo tanto, al incorporarse a los centros educativos de la ciudad se les obliga de cierta manera a aprender el español para poder acceder a la educación, además de que la educación que reciben no se relaciona con su realidad o su contexto, los libros no están escritos en su lengua originaria y mucho menos los contenidos tienen relación con su cosmovisión, por lo tanto en el “proceso de desaparición de la diversidad lingüística está implicando también una desaparición de conocimientos y formas de entender el mundo” (Hernández, 2012: 153). Esto también forma parte de la violencia estructural, ya que la gran mayoría de las instituciones de gobierno no han tomado en cuenta la lengua originaria de los pueblos para la educación, aspecto que dificulta su paso por la escuela, enfrentándose a dobles o triples retos para poder lograr algún grado de estudios. Por lo tanto, ante la no promoción de los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos (Hernández, 2012), las alumnas se ven obligadas a aprender español y, con ello, otros modos de vida, sufriendo en el camino discriminación y racismo.

Así mismo, cuando ingresan al sistema educativo, allí también se enfrentan a situaciones de violencias directas tales como el acoso y el hostigamiento. De acuerdo con la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida libre de Violencia (2007) el “hostigamiento sexual: “es el ejercicio del poder, en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en los ámbitos laboral y/o escolar. Se expresa en conductas verbales, físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva”. Es decir, es una violencia directa y es visible “da cuenta de los hechos más evidentes e identificables, refiriendo a toda aquella acción destructiva, tanto contra las personas, las colectividades o la naturaleza” (Galtung, 1978, citado en Leydon y Toledo, 2012: 44). Por lo tanto,

Las mujeres lidian con el acoso y generalmente lo hacen solas; pocas personas están dispuestas a intervenir cuando presencian una agresión, porque, por un lado, este tipo de actos se han normalizado dentro de la sociedad y se ven como asuntos de la vida privada de las mujeres, y por otro, hay un temor a recibir una mala respuesta por parte de los agresores o de las víctimas o de que el acoso se convierta en violación (Toro y Ochoa, 2017: 79).

El acoso y la violencia sexual son dos armas que atentan cotidianamente contra la vida de las mujeres (Cabnal, 2019: 115). Probablemente las mujeres sufren acoso sexual por parte de sus compañeros y maestros, la cual consiste en “comentarios sexistas, rumores sexuales, chistes, bromas sexuales, gestos, miradas morbosas, propuestas sexuales [...], uso de la fuerza física para obligar a tener relaciones sexuales, piropos, entre otras” (Buquet, citado en Ruiz, 2016: 25). Por lo tanto, estas actitudes violentas hacia las mujeres, causan de cierta manera temor o miedo, ya que:

No se puede desconocer que esos temores se encuentran justificados en los diferentes abusos que sufren las mujeres, que van desde una mirada persistente y *morbosa* hasta la violación y el feminicidio. Desde la adolescencia, las mujeres conviven diariamente con las miradas, el escrutinio y los comentarios soeces sobre su cuerpo, sufren acoso sexual callejero de manera cotidiana, y todas las mujeres han vivido al menos una situación que las ha perturbado por su condición de mujer (Toro y Ochoa, 2017: 82).

En ese sentido “la violencia sexual, es el instrumento más poderoso para el sostenimiento del sistema patriarcal” (Fulchiron, 2016: 394), se sigue invisibilizando y normalizando en nuestra sociedad. Así mismo forma parte de violencia estructural, ya que el Estado no protege a las mujeres, pero también se relaciona con violencia simbólica porque las personas están de acuerdo, y se cree que las mujeres que salen sus comunidades para ir a la ciudad, buscando ser violadas. Estas situaciones de violencia sexual traen ciertas repercusiones en la vida de las mujeres, ya que muchas deciden abandonar sus estudios.

Así mismo, también es necesario mencionar que las mujeres estando en las escuelas, sufren “agresiones psicológicas por parte de docentes y compañeros. Una forma de esta agresión es por medio de comentarios sexistas como: ¿Para qué estudian, si se van a casar? Este tipo de comentarios siguen estando presentes en la actualidad, lo que continúa reproduciendo la idea de que las mujeres no deben estudiar porque su rol principal es el de ser madre y esposa” (Ruiz, 2016: 25).

Estos comentarios sexistas, acoso y hostigamiento que viven las mujeres, se relaciona con la violencia de género, ya que “no podemos olvidar que existen situaciones hostigamiento y violencia de género en las instituciones educativas (Ordorika, 2015), lo cual es “un reflejo de las estructuras patriarcales de poder que siguen ejerciendo violencia en contra de las mujeres, e influye tanto en la vida académica, como familiar, social y laboral de las mujeres” (Ruiz, 2016: 24). Por lo tanto:

Las jóvenes al ingresar a la escuela se ponen en contacto con un sistema que es asimilacionista retóricamente pero que tiene prácticas que oscilan contradictoriamente entre la segregación, el racismo, el clasismo, la asimilación (...). Pero por otro lado, también están en un espacio de estructuras patriarcales y de prácticas sexistas, en el que se enseña –generalmente- una manera tradicional de ser mujeres y hombres (Cumes, s/f: 174).

Por lo tanto, “la violencia de género va de la mano (...), del racismo (...) y de la insistente repetición de prejuicios misóginos por parte de las autoridades” (Gargallo, 2014: 85). Ya que durante muchos años nosotras las mujeres mayas hemos sido oprimidas por nuestra condición de ser mujer, por nuestra etnia, nuestra clase, lo cual ha provocado una serie de desigualdades, es decir que:

La violencia de género obedece a una discriminación de carácter sexista que da cuenta de la desigualdad y de la dominación de un sujeto sobre otro, perpetuada gracias a un sistema de creencias que delimitan lo que hace un hombre y lo que hace una mujer. Su carácter estructural hace que sea una forma de violencia permitida en las relaciones de pareja e intrafamiliares, pero también en el espacio público. Este tipo de violencia es producto de la dominación masculina instaurada como *habitus*, a la vez aceptado y naturalizado, basado en una visión androcéntrica que aparece como neutra, pero que divide las cosas y las actividades en un sistema de oposiciones: masculino, femenino (Bourdieu, 1998 citado en Toro y Ochoa, 2017: 68).

Por lo tanto, cuando se habla de la violencia de género no únicamente pensamos en estos roles que corresponden a hombres y mujeres, sino que enuncia “las relaciones subordinadas de las mujeres respecto a los hombres y a esta subordinación social que es uno de los mecanismos del sistema” (Paredes, 2010: 62). Por ello, será necesario hacer el análisis de las violencias de género, clasistas y racistas partiendo de estas relaciones de poder, comprendiendo cómo los hombres se encuentran en una posición de superioridad, mientras que las mujeres se ubican en situaciones de inferioridad por el simple hecho de ser mujeres, lo cual va creando desigualdades y ciertas violencias educativas por su condición de mujer.

Además, es importante señalar que se “ha construido un imaginario del ser mujer y hombre indígenas, basados en construcciones racistas, patriarcales y clasistas rearticuladas en los diversos momentos de la historia” (Cumes, 2002:161), por ello, me parece importante mencionar estas situaciones de violencia de género que viven las mujeres tsotsiles, para no invisibilizar estas relaciones de poder y desigualdades que sufren las mujeres.

Una de las violencias de género que viven las mujeres indígenas dentro de sus hogares y que repercute directamente sobre su proceso educativo es la cuestión económica, ya que “aunque en sus familias se permita que las mujeres estudien hasta niveles superiores, en muchos casos se les exige un mayor rendimiento académico, al tiempo que se les restringe más el apoyo económico respecto de los varones” (Zermeño y Pérez, 2014: 53), ya que “en la mayoría de las culturas son las mujeres, y no los varones, quienes deben abandonar sus estudios debido a la pobreza” (Flores, 2005: 75).

Como podemos darnos cuenta, existen diferentes espacios donde se reproducen las violencias hacia las mujeres, algunas se presentan en la familia y en la comunidad, mientras que otras se manifiestan en el ámbito educativo, ya que por una parte se promueve su derecho de educación, pero por otra parte este sistema las oprime (Cumes, s/f).

3.3.1 Las diferentes formas de violencia y el territorio-cuerpo

Al analizar las múltiples violencias que sufren las mujeres en los diferentes espacios de su vida, me parece necesario hacer reflexiones partiendo del territorio-cuerpo, ya que “es sobre nuestros cuerpos donde se han construido todas las opresiones que nos entrecruzan y que internalizamos” (Cabnal, 2019: 114). Pero también considero importante reflexionar cómo las violencias que recibimos en el cuerpo llegan a marcar nuestro *ch'ulel*⁶ y *o'nton*⁷.

⁶ El *ch'ulel* tienen muchas connotaciones en la cosmovisión maya tsotsil, Pérez (2016: 18) lo describe de muchas maneras, como “alma, energía, esencia, animal compañero, flor de la vida, consciencia, sacralidad”. (Ya lo pusiste al inicio)

⁷ El término *o'nton* es usado en diversos contextos y puede entenderse como: 1) parte de nuestra personalidad 2) define estado físico y de ánimo 3) expresa salud 4) define una acción de ritual 5) define abstracción (Pérez, 2016: 30). El *o'nton* es un otro dentro de nosotros mismos que puede ser grande o pequeño, bueno o malo, uno o dos. También dialoga, escucha, piensa, siente, enumera, respira, arde, quema, muerde, quiere, llora; o bien, se enfría, termina, llena, sacia, cansa, asquea, contenta, endulza, encela, seca. El *bats'i vinik'ants* se comunica con el otro a través de su *o'nton*. (Pérez, 2016: 31). ¿qué es el *bats'i*...?

En ese sentido será necesario reconocer al cuerpo como un territorio que tiene historia y vivencias. Al ser cuerpos lastimados, violentados, somos cuerpos despojados, cuerpos destrozados en mil pedazos, sin nombres, atadas al dolor, cuerpos despojados, cuerpos arrastrados por la vergüenza, al que se les derrumba la vida, con el *ch'ulel* perdido, cuerpos despojados, cuerpos huecos, olvidados, sin historia, arrojados bajo los días perdidos, cada trozo de estos cuerpos es un escombros hundido en el silencio. Pero también somos cuerpos con memoria ancestral, donde habita la sabiduría, en la cual nos conectamos con la naturaleza, *ch'ulel* que van tejiendo conciencia, *ch'ulel* que danza, cuerpos que resisten, cuerpos que son arte, *ch'ulel* que da conocimiento, en ella sanamos.

Así mismo porque conocer, sentir y mirar mi cuerpo es una práctica de liberación y revolución (Gargallo, 2014), ya que en el pueblo tsotsil y en muchas otras comunidades indígenas, el tema del cuerpo sigue siendo un tabú. Sin embargo, es necesario nombrar las violencias que afectan nuestros cuerpos, ya que para “sanarse de la violencia las mujeres indígenas deben permitirse conocer sus cuerpos, acariciarlos y estimarlos, aprendiendo a verlos como propios y no como objetos racializados por el poder dominante” (Gargallo, 2014: 245).

En la cultura tsotsil, el *ch'ulel* puede sufrir por múltiples razones, ya sea porque alguien te espantó, te regañó, porque pasaste algún tipo de vergüenza, cuando te ahogaste en un río o cuando sufriste un accidente, cuando alguien te envidió y quien tiene la capacidad de curar los males es el *j-ilo*⁸. En ese sentido si todo lo que le pasa a una persona tiene fuertes repercusiones en su *ch'ulel* y *o'nton*, entonces yo me pregunto ¿Cómo las violencias físicas y sexuales que viven niñas y mujeres tsotsiles llega afectar su *ch'ulel* y su *o'nton*?

Me hago la pregunta, ya que en las comunidades tsotsiles no se habla de esas violencias que vivimos, no se nombran, están tan naturalizadas que ni si quiera es posible pensar en cómo el *ch'ulel* sufre por esas situaciones si ni si quiera se

⁸ El “vocablo *j-ilo* tiene la raíz *il* que significa ‘ver’ y ‘mirar’; por eso los hombres especializados en curar pueden visualizar los misterios de la enfermedad que el hombre común no puede ver” (Gómez, 2005 citado en Pérez, 2019: 22).

habla de cómo queda el cuerpo de una niña o mujer al ser violada. Por lo tanto, creo que es necesario “entender el cuerpo... con su espíritu, con sus miedos, angustias y felicidades; es decir, entender el cuerpo como un territorio político para defender” (Cruz, Vázquez, Rúaless, Bayón y García, 2017: 20) y así “renunciar a lo que atenta contra la salud corporal, espiritual y emocional” (Gómez, 2012: 26).

La violencia sexual que ocurre en distintos espacios de la vida de las mujeres y de las que poca importancia se pone a pesar de que “la violación sexual es uno de los crímenes más desestructurantes para la vida y el entorno social de las mujeres ya que es el crimen que, sin duda, más marcas deja en el cuerpo y el corazón” (Fulchiron, 2016: 404).

Como podemos dar cuenta, existen diversas violencias a las que se enfrentan las mujeres tsotsiles durante su paso por la escuela, y que todas esas violencias se articulan, se relacionan, se intersectan, no pueden funcionar una sin la otra, por lo tanto se hace un entramado de violencias que se van reforzando unas a otras, ya que como se mencionó anteriormente, “la violencia contra las mujeres es producto de una cultura, es decir de un entramado de relaciones sociales e históricas respaldadas por ideologías mitos normas instituciones y creencias. Esta cultura está basada en la jerarquización de los sexos y asigna valores superiores estatus y prestigio a los hombres y ubica a las mujeres en un nivel inferior sin valor” (Aguilar y Fulchiron, 2005: 181). En ese sentido la “violencia es una construcción humana, simbólica, histórica, si es una formación cultural ¿cómo desarmamos esa cultura de violencia que se ha entronizado y pareciera tiende a perpetuarse?” (Proyecto cultural de paz, 2017: 39).

Por otra parte, me parece necesario visibilizar estas luchas y resistencias de las mujeres mayas tsotsiles y no solo verlas como víctimas, como empobrecidas, sino como agentes de cambio, mujeres tsotsiles que pueden transformar sus realidades. Mujeres fuego, que bailan destruyendo su dolor, mujeres noche, mujeres día, que nombran su dolor, mujeres fuerza que buscan pronunciar el

silencio que yace en su corazón, mujeres rebeldes, mujeres semilla que intentan arrancar de su pecho el sufrimiento, mujeres en lucha, mujeres en resistencia.

Antes de profundizar en ejemplos concretos de las resistencias y luchas de nosotras las mujeres, me parece necesario hablar de las relaciones de poder a las que nos enfrentamos, ya que éstas las podemos encontrar en el núcleo familiar y comunitario, posteriormente en instituciones educativas, lugares de trabajo, entre otros espacios donde nos relacionamos. Por lo tanto, “el poder se ejerce a partir de una multiplicidad de relaciones que no son igualitarias y a su vez son móviles y no son superestructurales. Las formas de fuerza que se forman, actúan y se enfrentan en cualquier tipo de espacio, la familia, los aparatos de producción” (Piedra, 2004: 137).

En el espacio familiar a algunas mujeres no las dejan estudiar porque hay una serie de normas patriarcales en la familia, quienes toman la decisión de no que estudien. ya que “buena parte del origen de la desigualdad de género se deba a la estructura de la familia patriarcal que existe en casi todas las sociedades conocidas” (Caseres, 2008:4) Incluso en el ámbito comunitario, con las ideas, creencias y prácticas comunitarias ejercen una relación de poder sobre ellas, en cuanto al tema educativo.

Las violencias que viven las mujeres tsotsiles, son parte de estas relaciones de poder, es decir, toda violencia es una relación de poder, pero no todas las relaciones de poder son violentas, (Piedra, 2004) algunas son opresivas y otras no. Por lo tanto, al hablar de relaciones de poder, es necesario hablar de las resistencias, ya que:

donde hay poder hay resistencia, y no obstante (o mejor: por lo mismo), ésta nunca está en posición de exterioridad con respecto al poder... hay que reconocer el carácter relacional de las relaciones de poder. No pueden existir

más que en función de una multiplicidad de puntos de resistencia; estos desempeñan en las relaciones de poder, el papel de adversario, de blanco, de apoyo, de saliente para una aprehensión. Los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de poder (Foucault, citado en Piedra, 2004: 138).

Por lo tanto, muchas mujeres que viven subordinadas, en relaciones de poder, relaciones patriarcales, han buscado alternativas para desafiar estas situaciones de poder, por lo tanto, “con la resistencia el sujeto gana libertad” (Piedra, 2004: 138), ya que se enfrentan a cierto tipo de relaciones de poder opresivas, por su condición de ser mujer, es así que “si pensamos en la resistencia podemos rescatar prácticas y discursos de mujeres —que se resisten al poder” (Piedra, 2004: 138). Reflexionar sobre estas relaciones de poder, nos permite analizar y entender que las resistencias son:

aquellos puntos que se presentan cotidianamente y que forman parte del poder, genera el espacio para que la relación de poder no siempre se ejerza de “arriba-abajo” (tal cual lo expresaban los otros teóricos) sino de abajo-arriba, posibilitando que el poder en efecto circule en el entramado social (Piedra, 2004:138).

La existencia de resistencias por parte de ellas, “no es reactiva ni negativa, es un proceso de creación y de transformación permanente (...). Según Quijano (citado en Lugones, 2014:58) “el poder está estructurado en relaciones de dominación, explotación, y conflicto entre actores sociales que se disputan el control”.

Al rescatar la resistencia como un aspecto más de las relaciones de poder y como una forma de manifestación social y política —como movimiento social—, nos acercamos también al movimiento social de las mujeres. Aspecto importante, pues cuando hablamos de agencia, sea esta política o no, hablamos de hombres y mujeres que actúan con “alevosía” para cambiar procesos estructurantes, aunque sus efectos solo puedan ser observados a largo plazo (Piedra, 2004: 138).

Algunos ejemplos concretos de cómo las mujeres, resisten a estas relaciones de poder, sería migrar de sus lugares de origen para involucrarse en los centros

educativos o trabajar para sostenerse económicamente, para así cambiar y transformar sus propias realidades. Por lo tanto, “esta fuga en femenino, representa resistencias como luchas antipatriarcales y anticapitalistas en el mundo contemporáneo” (Varela, 2017: 1).

En estos procesos las mujeres se dan cuenta que la violencia y los estereotipos que les han anclado en sus corporalidades no son normales y a medida que se develan se narran, se reencuentran con ellas mismas, con los espejos que habían escondido, con la libertad que escasamente el mundo les permite” (Galindo, 2015: 110).

La situación de dominación no permite ver a las mujeres como agentes de cambio, de transformación de su propia realidad, ya que “esta victimización impide contemplar a las mujeres como seres responsables y que conservan, aún en situaciones de subordinación, *poder para* resistir y desarrollarse: excluye la posibilidad del empoderamiento femenino” (Allen, 1999; Moi, 1988 citado en De La Fuente, 2015: 181).

Como podemos dar cuenta, al ver a las mujeres como víctimas, como oprimidas, subordinadas, no nos permite ver que también ellas pueden ser agentes de sus propias realidades, ya que “el *poder* que retienen las mujeres (ya sea *para* auto-desarrollarse o *sobre* otros) ha sido puesto de relieve” (De La Fuente, 2015: 182) porque se cree que ellas no tiene la capacidad de transformar sus propias vidas y, además, muchas otras mujeres no indígenas han querido dar voz y defender a las mujeres indígenas porque creen que ellas no pueden hacer la denuncia de las injusticias que están viviendo, ya que según, no son capaces de salir por sí solas, ya que se ha visto que “las feministas del Norte. (...) las presentán como un grupo indistinto de víctimas —y, en particular, víctimas de sus propias costumbres— sin voz propia para llevar a cabo su lucha política (De La Fuente, 2015: 182).

Ver a las mujeres tsotsiles como víctimas, trae consigo ciertas repercusiones, ya que “ser víctima es vivir con el dolor, quedarse con el llanto, con el sufrimiento, con la cólera porque el dolor se ha aprendido como experiencia que fragmenta

emocionalmente” (Chirix,2014: 215). En ese sentido ha sido y es muy complejo desprenderse de esta victimización ya que:

Es difícil actuar contra la agresión. Cuando la victimización ha sido internalizada, no hay capacidad para dar respuesta a la violencia vivida. Ser víctima es sentir que no merecemos defendernos. Las mujeres mayas asumen la actitud de aguantadoras y actúan como si no tuvieran derecho a defenderse. Se apodera de ellas el llanto y el dolor como expresiones de sufrimiento. Cuando las mujeres no toman conciencia del dolor que les provoca la opresión y el racismo, asumen la actitud de aceptar la segregación impuesta, mentalmente no descansan porque están siempre pensando cómo lograr ser iguales bajo el paraguas de la superioridad impuesta. Aceptan e interiorizan la existencia de cierta jerarquía basada en lo superior-inferior (Chirix,2014: 215).

Sin embargo, y a pesar del dolor que causa estas situaciones de violencias y de internalizar esta victimización en nuestras vidas, de normalizar y naturalizar estas relaciones de poder por parte de la familia, de la comunidad y de las instituciones donde nos relacionamos, la fuerza de las abuelas nos empuja a buscar nuevos senderos, nuevos caminos que nos permitan revelarnos ante estas situaciones tan dolorosas que marcan nuestras vidas.

En ese sentido se puede concebir que las mujeres han resistido a estas relaciones de poder en la familia o en su comunidad, para así encontrar su libertad, entiendo ésta “como la resistencia al poder normalizador, que es nuestro contexto de *dominación*” (Butler citada en De la Fuente, 2015: 188). Es decir, resistir ante estas relaciones de poder que están normalizadas y naturalizadas en nuestras vidas, por lo tanto “el poder como *libertad* es una práctica personal y política de relación entre mujeres, fuera de la lógica patriarcal y que se lleva a cabo (siguiendo una lógica performativa) sin que se le atribuya contenido sustantivo alguno” (De La Fuente, 2015: 189). Por lo tanto, este poder de resistir es “el poder entendido como un *recurso*, por ejemplo, es revisado para dar cabida a la cuestión de la agencia (Nussbaum citado en De La Fuente, 2015: 189).

En este panorama “en este contexto de violencias, exclusión, marginación y racismo, pero también de luchas y resistencias” (Lozano, 2014: 336) es necesario nombrar las situaciones a las que se enfrentan las mujeres mayas tsotsiles en su paso por la escuela, pero también nombrar sus luchas y formas de resistir ante este sistema machista patriarcal, misógino. A pesar de que es “difícil entender cómo viven, cómo sufren y cómo luchan si la forma en la que se les ve está ya marcada de antemano por nuestra idea de lo que “deben ser” (Cumes: s/f: 168).

Por lo tanto, me parece necesario descolonizar nuestros pensamientos, reflexionar estas relaciones de poder que nos entrecruzan, que se materializan en nuestras vidas, cuerpos y *ch'ulel*, ya que “el cuerpo, está imbuido en relaciones de poder y de dominación” (Foucault citado en Chirix, 2012:12) en ese sentido:

Descolonizar significa entender la historia de opresión histórica que ha marcado el colonialismo en nuestra región (...), además significa entender que al interior de nuestros contextos existen relaciones de poder estructurales, cotidianas que siguen afectando a mujeres racializadas, etnizadas, a lesbianas, a las más pobres, porque a pesar de que se habla de la era post, ellas siguen siendo los escudos principales del patriarcado por no corresponder al paradigma de la modernidad (Curiel 2009, citado en Espinoza, Gómez y Ochoa, 2012: 26).

Así mismo es necesario, sanar, “sanarnos como un acto personal y consciente que desmonta opresiones y victimizaciones y devela a quienes la ejercen contra nosotras, nosotros, nosotres y la naturaleza (Cabnal, 2019: 122).

Capítulo 4. Metodología

a) Partir de mi experiencia como mujer maya tsotsil

Esta investigación surge como un proceso de reflexión ante las desigualdades sociales, las múltiples violencias, discriminaciones y racismos a la que me enfrenté como mujer maya tsotsil y que esos daños y sufrimientos se han quedado tatuado en mi *ch'ulel* y *o'nton*. Parto de mi experiencia como mujer indígena nacida en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, al enfrentarme a situaciones muy dolorosas que fueron marcando mi paso por la escuela, de las tristezas y angustias que se quedaron plasmados en cada rincón de mi *ch'ulel*. Creo que esta necesidad por

visibilizar las múltiples opresiones en mi trayectoria educativa surge de un profundo análisis conmigo misma, de mi contexto, de mi espacio, del lugar donde yo nací, con la gente que me relacioné y con la familia tsotsil en la que me crié. Así mismo reflexionó las cosas positivas que viví, las partes que intervinieron para ser la mujer que ahora soy, siguiendo las huellas, la sabiduría y la fuerza de mi madre, de mis ancestras.

En ese sentido también reconozco mis privilegios al haber nacido en una ciudad con una familia guerrera, que me empujó y me motivó a continuar con mis estudios, por las mujeres valientes que me encontré en la vida, y con las cuales empecé a tejer sabiduría. El privilegio de formarme en seminarios y programas de liderazgo para mujeres indígenas, de reconocermme como poeta maya tsotsil, de haberme encontrado con la poesía, con la palabra, para poder escribir y con ellos dejar ir todo el dolor y el coraje que habita mi *ch'ulel*, para nombrar aquello que no se nombra, para escribir y morir en cada estrofa y revivir al final del poema. Y de estar ahora en este posgrado de la maestría como investigadora siendo mujer tsotsil.

Esta investigación, también fue una búsqueda de respuestas ante tanta violencia que vivimos todas las mujeres tsotsiles, de las experiencias y sufrimientos de mis abuelas quienes caminaron un laberinto de angustias, recibiendo desprecios, de mis compañeras tsotsiles quienes vivieron y siguen viviendo situaciones muy complejas. Así mismo creo que es necesario sanar, y para eso tenemos que destejer esos recuerdos amargos, destruir nuestro dolor y arrojar al abismo el inmenso silencio que habita nuestro *ch'ulel* y para eso será necesario nombrar, visibilizar y denunciar las múltiples violencias y discriminaciones por género, raza y etnia que se encarnaron en nuestros cuerpos, que dejaron huellas de dolor, que marcaron nuestras vidas, mente y *o'nton*. Es en este sentido quiero que nuestras voces retumben por los horizontes como un largo eco imposible de olvidar, que nuestros nombres jamás se conviertan en cenizas y que nuestros sentires queden tatuados sobre la luna.

Así mismo, escribir desde mi experiencia como mujer maya tsotsil es para mí un acto de resistencia ante tanta violencia, por eso escribo retomando la fuerza de mis abuelas y ancestras para nombrar nuestro dolor, pero también para nombrar nuestras luchas y resistencias ante este sistema patriarcal y misógino. Nombrar la fuerza y la rebeldía que somos como mujeres tsotsiles, de la capacidad de lucha que tenemos para afrontar todo lo que intenta derrumbarnos. Nombrar desde mi experiencia es resistir ante estas relaciones de poder opresivas que se materializan en mi cuerpo es un acto emancipación.

Por otra parte, también fue necesario reconocer los sesgos durante la investigación, pensaba por ejemplo en los procesos educativos y migratorios siempre como negativos, sin embargo, los reconocí y traté de problematizarlos, analizarlos a profundidad, lo cual implicó trabajar en ellos. Al momento de hacer el análisis de las entrevistas, pude dar cuenta que estos procesos educativos y migratorios fueron importante en las trayectorias educativas de las mujeres, ya que estudiar les permitió salir de sus comunidades de origen y romper con estos estereotipos de que la mujer no es para el estudio, incluso pude dar cuenta que migrar les genera a ellas cierta autonomía.

b) Perspectiva epistemológica

La presente investigación tiene una ruta metodológica la cual ayudó a analizar y comprender la situación actual a las que se enfrentan las mujeres mayas tsotsiles, en sus trayectorias educativas. Por lo tanto, fue importante retomar, primero, la epistemología de los pueblos indígenas, ya que se partió de las experiencias de vida de las mujeres tsotsiles siendo una fuente de conocimientos, es decir, sujetas capaces de producir conocimientos, ya que “las ciencias han sepultado los saberes de los otros pueblos, es decir, la ciencia europea se ha enfrentado a los saberes que considera no científicos, persiste el hecho de que los saberes indígenas no son reconocidos como formas y métodos de conocimiento con los cuales se puede dialogar de forma horizontal” (Bolom, s/f: 20).

Por lo tanto, al retomar la epistemología de los pueblos indígenas me referí a formas de construir conocimiento y sabiduría ancestral, de “sistematizar nuestros paradigmas para conocer y comprender mejor nuestra realidad que nos rodea” (Bolom, s/f: 77) y así poder explicar estas situaciones a partir de nuestra propia realidad, de nuestra experiencia y sentir, partiendo de nuestra cosmovisión tsotsil, como sujetas epistémicas, con valor, asumiendo nuestras responsabilidades y lo difícil que es este proceso, pero a pesar de todo reconocer nuestra fuerza como mujeres mayas, ya que esto es fundamental para posicionar nuestras voces como mujeres indígenas y hablar de las violencias, ya que es un tema que no se nombra en nuestros contextos.

Es necesario mencionar que muchos de los diálogos que se tuvieron con las mujeres entrevistadas en esta tesis, fueron en tsotsil, a partir de la posibilidad que tenemos de dialogar partiendo de nuestra lengua tsotsil, al ser una lengua muy profunda y metafórica, permitió nombrar nuestros sentires partiendo del *o'onton*, lo cual tiene una conexión con lo espiritual, ya que en el español no tiene la misma connotación, sin embargo, también hubieron diálogos en español.

Así mismo se consideró la epistemología feminista, ya “que deslegitima los filtros teóricos tradicionales, que ratifican a las mujeres (y a otros grupos) como inferiores, naturalmente subordinadas o incapaces” (Femenías, s/f: 2). La epistemología de la investigación, la consideré como un proceso importante, porque parte de acompañar y compartir conocimientos con ellas, lo cual permite ser conscientes de los procesos de discriminación por género, raza, etnia y violencias a las que se enfrentan, para poder comprender las desigualdades sociales por ser mujeres mayas tsotsiles.

Así mismo, para esta investigación, se retomó la horizontalidad basada en la reciprocidad, con el reto de alcanzar relaciones de investigación más igualitarias (Fernández, 2019). Por lo tanto, se hizo una serie de acercamientos para que no me llevaran al extractivismo de los conocimientos, es decir, partiendo de la idea de que esta investigación, funja de cierta manera como una denuncia de las

violencias que vivimos las mujeres durante nuestro paso por las instituciones educativas, en ese sentido siempre se les platico a las mujeres entrevistadas, la intención y el objetivo de la presente tesis.

Así mismo, no se habla de las mujeres mayas tsotsiles como “objetos” de estudio, más bien se considerará a las mujeres como sujetas epistémicas, es decir, verlas como sujetas de conocimientos (Sousa Santos citado en Kohler, 2015) tomando en cuenta sus elementos culturales. Por lo tanto, no se aborda “la corriente crítica al positivismo, que presupone la existencia de neutralidad y la separación entre sujeta-objeto, no tomamos a las mujeres como datos ni como objetos de investigación” (Fulchiron, 2014: 130).

Por tal motivo, mi investigación no aborda la objetividad científica moderna, ya que ésta habla de la distancia y la neutralidad, la cual se basa en la separación de sujeto objeto, sino al contrario, partimos de las experiencias e historias de las mujeres. Para lo cual fue necesario partir de la objetividad feminista a través de conocimientos situados, la cual permitió favorecer la deconstrucción, construcción, conexiones entrelazadas para tratar de transformar los sistemas de conocimiento y las maneras de mirar (Haraway, 1991).

Según Haraway (1991: 341) “los conocimientos situados requieren que el objeto del conocimiento sea representado como un actor y como agente, no como una pantalla o un terreno o un recurso, nunca como un esclavo del amo que cierra la dialéctica”, es decir, parte de las experiencias y emociones, de una relación mutua para generar conocimiento en conjunto. Por lo tanto “la intención de co-producir conocimientos es ajena a la pretensión de objetividad neutral (...), por el contrario, reconoce que todo conocimiento es portador de rasgos del sujeto que conoce y por tanto está marcado por su subjetividad” (Espinosa, 2017: 24). De esta forma, los conocimientos situados son una manera de demostrar el lugar de donde se parte como investigadora, transparentando cuál es el posicionamiento político, retomando una mirada global del mundo, tomando en cuenta que no hay acto neutral (Fulladosa, 2015).

Según Fernández (2019: 93) “la objetividad feminista es colocarse en una posición dentro de una realidad, es asumir un punto de vista, encarnado y determinante/determinado de/por las condiciones socio-culturales e históricas se encuentra, entonces, ligada al cuestionamiento de la supuesta universalidad y neutralidad de los saberes”. Es importante que los feminismos como teoría no reproduzcamos formas hegemónicas patriarcales, que buscan la homogenización de las mujeres, sino que busquemos producir conocimiento en conjunto y confrontar las maneras de subordinación que están impuestos en el saber (Fulladosa, 2015). Finalmente, Haraway (citada en Fulladosa, 2015: 118) “supone la posibilidad de transitar hacia la producción de conocimiento a través de la experiencia de las diferentes subjetividades y crear una base para la lucha colectiva, tendiendo puentes entre el espacio académico”.

c) Perspectiva metodológica

Para abordar este subtema de la metodología, es importante mencionar que se rastreó y se hizo una búsqueda de metodologías y métodos, la cual me llevó a determinar cuáles serían los que me permitirían analizar y comprender las trayectorias educativas de las mujeres mayas tsotsiles. Esta investigación parte de feminismos comunitarios, decoloniales, los cuales rechazan las metodologías occidentales, ya que éstas no fueron creadas para comprender la realidad de los pueblos originarios y no consideró los elementos como la cosmovisión y la lengua originaria de los sujetos de investigación. Por lo tanto, no se abordó la metodología desde la perspectiva positivista, ya que esta teoría es el conocimiento hegemónico en el discurso científico, la cual considera como único medio de conocimiento la experiencia comprobada y verificada (Sprague y Krobynowicz, 2014).

La investigación se abordó desde un enfoque cualitativo el cual permitió hacer un análisis profundo de reflexión sobre los factores de discriminación por género, raza, etnia y las diversas violencias en las trayectorias educativas de las mujeres mayas tsotsiles. Este enfoque consiste en describir a detalle sobre las situaciones

de las personas, la cual respeta e incorpora las participaciones de las sujetas, lo que opinan, piensan o sienten, a partir de sus cosmovisiones y sus experiencias de vida (Delgado, 2010).

Según Delgado (2010: 200) “los métodos cualitativos presentan un mundo en el cual las experiencias de las personas se visibilizan permitiendo la captura de las voces particulares, las identidades de quienes se investiga, sus semejanzas y diferencias”, por lo tanto, el enfoque cualitativo permitió generar empatía y confianza con las mujeres, al acompañar y aprender juntas siendo ambas, investigadora y participante del mismo contexto comunitario tsotsil. Así mismo el enfoque cualitativo nos dio la oportunidad de tener un panorama amplio, ya que podemos hablar de situaciones actuales, pero también de eventos pasados de su vida.

Para el enfoque cualitativo es importante la subjetividad para explicar y comprender los sentimientos, ideas percepciones y experiencias de las mujeres, destacando la importancia de los aspectos subjetivos en la experiencia humana como los sentimientos, la intuición y las emociones (Rìos, 2010: 370). “Es indispensable tener clara la diferencia que tiene el método cualitativo con los estudios científicos positivistas” (Delgado, 2010: 199), ya que los métodos cualitativos visibilizan las experiencias de las personas, tomando en cuenta sus palabras, identidades y diferencias, por lo tanto, las participantes serán productoras de conocimientos, comprendiendo sus propias experiencias lo cual deriva de una propuesta de transformación (Delgado, 2010).

Para el presente estudio, se decidió conocer y analizar trayectorias educativas de mujeres mayas tsotsiles de algunos municipios de los altos de Chiapas⁹, como San Juan Chamula, Zinacantán, Huixtán, San Cristóbal y Pantelhó. Para esta investigación, retomé varios aspectos o características las cuales me permitieron

⁹ Los altos de Chiapas es una zona que se encuentra conformada por 17 municipios: Aldama, Amatenango del Valle, Chalchihuitán, Chamula, Chanal, Chenalhó, Huixtán, Larráinzar, Mitontic, Oxchuc, Pantelhó, San Cristóbal de las Casas, San Juan Cancuc, Santiago El Pinar, Tenejapa, Teopisca y Zinacantán.

profundizar la problemática, es decir no únicamente me enfoqué en mujeres cuyas trayectorias fueron más amplias sino también con trayectorias cortas, lo cual permitió identificar cuáles fueron los factores a las que se enfrentaron o cuál fue el momento en que decidieron interrumpir sus estudios, o bien para las otras mujeres cuyas trayectorias fueron más largas, cuáles fueron los factores que favorecieron para que continuaran con sus estudios.

Consideré analizar trayectorias educativas de mujeres tomando en cuenta los años escolares, es decir, trayectorias cortas con menos de seis años escolares, trayectorias medias de siete a doce años escolares y trayectorias largas de trece años en adelante. Al comienzo se consideró el mismo número de participantes en cada una de las categorías, con un aproximado de cinco mujeres por cada una, sin embargo, esto no fue así, en el caso de las trayectorias largas, hubo más participantes, ya que consideré necesario tener una amplia gama de trayectorias para complejizar más el análisis. Así mismo se concluyó las entrevistas, cuando di cuenta que, “la información recopilada no aporta nada nuevo al desarrollo de las propiedades y dimensiones de las categorías de análisis” (Ardila y Rueda, 2013: 93). Es decir, que la información, en las entrevistadas, se repetía, por lo tanto, ahí se concluyó el trabajo de campo.

Por otra parte, tomé en cuenta a mujeres que migraron de sus lugares de origen, pero también mujeres tsotsiles que no migraron, sino que ya nacieron en la ciudad de San Cristóbal, ambas situaciones permitieron reflexionar y comprender si migrar fue un factor que dificultó su proceso educativo, o si haber nacido en la ciudad dificultó o facilitó la trayectoria educativa. Esto fue importante para conocer y discutir los factores que propiciaron trayectorias cortas o largas, es decir no únicamente me centré en un relato, sino es una gama de relatos.

Uno de los elementos importantes a mencionar es cómo se hizo el vínculo con las mujeres, como ya mencioné anteriormente, pertenezco a la cultura maya tsotsil, lo cual facilitó más este proceso. Durante mi licenciatura tuve contacto con mujeres tsotsiles, asistí a foros que son de mi interés y en ese caminar me encontré con otras mujeres con las que hice diálogo y, posteriormente, platiqué con ellas sobre

mi proyecto de investigación las cuales aceptaron las entrevistas. A otras mujeres las ubiqué por nuestra participación en seminarios de liderazgo para mujeres indígenas; otro vínculo fue a través de las redes sociales como el *facebook*. Las mujeres con las que hice el vínculo me recomendaron a otras, por lo tanto, fue importante la técnica de la bola de nieve para lograr este cometido.

Para poder recopilar la información, utilicé la técnica de los relatos de vida, los cuales me permitieron centrar el estudio en trayectorias educativas de mujeres mayas tsotsiles para analizar las discriminaciones y violencias a las que se enfrentan en sus procesos educativos. Los relatos de vida son narraciones biográficas que permitirán acotarnos al objetivo de la investigación (Kornblit, 2004). En este caso hacer énfasis en sus procesos educativos, es decir, retomar fragmentos de la vida de las mujeres para recordar el pasado, lugar donde se encuentran las emociones.

Bertaux (citado en Mllimaci y Gimenez, 2006: 206) dice que “el relato de vida de un individuo puede no solo iluminar un caso particular, sino también un momento histórico, un sector social, un ámbito de actividad en el que se desarrolla su vida”, por lo tanto, el relato de vida de las mujeres mayas tsotsiles permitió reflexionar y analizar algunos momentos históricos y relevantes de su cosmovisión indígena, así como también de las violencias en sus procesos educativos.

Ferrarotti (citado en Mallimaci y Giménez, 2006: 206) considera que “una sociedad puede ser leída a partir de un relato de vida. Cada acto individual es la totalización de un sistema social”, por lo tanto, permitió reflexionar y comprender sucesos que están relacionados con trayectorias educativas de las mujeres. Según Smith (citado en Mallimaci y Giménez, 2006), la biografía nos permitirá organizar datos en una línea diacrónica, es decir que los relatos de vida tienen diversas etapas históricas, y una sucesión cronológica, por lo tanto, fue importante retomar lo diacrónico para esta investigación.

Al usar la técnica de los relatos de vida, fue relevante retomar una serie de hechos importantes, llamados epifanías o puntos de inflexión, es decir acontecimientos significativos que marcan la vida de las entrevistadas, “tanto negativos (la muerte de los padres, por ejemplo) como positivos (un cambio de empleo o una mudanza)” (Elder, Kirkpatrick y Crosnoe, citado en Lynch, 2017: 61). Por lo tanto, al ser yo quien entrevista, profundicé esos acontecimientos que marcan la vida de las personas, ya que existen varios tipos de epifanías, que son momentos principales, que abarcan la vida de una persona en específico, como una migración un divorcio, el cual significa un problema en la vida personal del sujeto (Kornblit, 2004: 23).

Así mismo se tomaron en cuenta los *turning points* o puntos de inflexión los cuales permiten identificar los cambios que se van dando en las trayectorias de las personas, momentos que van a modificar las vidas de los sujetos, es decir:

El punto de inflexión es un momento en el que se producen cambios importantes en la trayectoria del ciclo de vida. Se puede afirmar que un punto de inflexión se trata de eventos que provocan fuertes modificaciones en la dirección del ciclo de una vida. Estos cambios pueden surgir de acontecimientos fácilmente identificables, o bien de situaciones que se pueden catalogar de subjetivas; en cualquier caso, se presenta un cambio que implica la discontinuidad en una o más de las trayectorias vitales. El punto de inflexión sirve como un cambio duradero y no solamente como un desvío temporal, ya que ubica a los sujetos y a sus familias en otra perspectiva distinta a la que se tenía con anterioridad (Cenobio, Orozco, Medrano, Mendoza y Gonzales, 2019: 205).

Por otra parte, en cuanto al análisis de los datos es importante comprender que los relatos de vida están compuestos por muchos momentos de la vida del sujeto, “es decir que trata de toda la historia de un sujeto, desde su nacimiento incluso historias de los padres, o de su entorno, el relato de vida describe contextos interpersonales y sociales” (Bertaux, 2005: s/p). Por ejemplo, en las entrevistas con las mujeres mayas tsotsiles, no únicamente se habló de cómo fue su proceso educativo, aunque ese relato de vida es al que nos enfocaremos con mayor

profundidad. Por lo tanto, fue necesario hablar de otras trayectorias como personales, familiares, laborales o culturales, es decir, para llegar a conocer sus procesos educativos fue necesario retomar otros aspectos de su vida. “De esta manera, se entiende que las vidas son el resultado de una combinación de trayectorias –sociales y psicológicas, familiares y profesionales, cognitivas y afectivas– construidas por los individuos” (Spini y Widmer citado en Lynch, 2017: 28).

Es importante que, al nombrar sus relatos de vida, las mujeres puedan dar cuenta de las desigualdades a las que se enfrentan o enfrentaron en sus procesos educativos. Consideré una técnica indispensable la cual permitió llegar a la subjetividad. Retomar los relatos de vida de las mujeres mayas tsotsiles, reunir sus voces y plasmar esos relatos de vida para sus procesos educativos, comprender y tener conciencia de las discriminaciones por género, raza y etnia a las que se enfrentan.

Es relevante decir que cuando realizamos relatos de vida, recogemos las interpretaciones partiendo del presente de la persona, de sus deseos, proyectos y perspectivas, a través de la técnica de las entrevistas (Mallimaci y Giménez, 2006). En este caso retomé entrevistas semiestructuradas, dejé libre la decisión a las mujeres de elegir la entrevista en tsotsil o en español, en ese sentido se hicieron entrevistas en tsotsil, pero también en español. Las entrevistas se realizaron de manera individual con cada participante y fue importante platicar con ellas sobre los tiempos y los lugares para hacerlas, es decir, que el diálogo siempre estuvo abierto por si hubiera cambios al respecto a sus tiempos. Otro dato importante fue preguntarles si autorizaban la grabación de voz, además siempre se tuvo a la mano el diario de campo el cual permitió hacer anotaciones.

Así mismo, consideré importante la confidencialidad de los diálogos que se generaron con las mujeres, parte de la privacidad fue buscar un espacio donde ellas se sintieran seguras y en confianza. Algo relevante de mencionar es sobre la información que se recopiló, siempre se preguntó a las mujeres la opción por el anonimato o la decisión de figurar con nombre y apellido (Mallimaci y Giménez,

2006). Es preciso mencionar, que todas las mujeres entrevistadas, eligieron que salieran con su nombre.

Las grabaciones de los diálogos se transcribieron en su totalidad y fueron conservadas en su formato original, lo cual ayudó a reescuchar los audios e interpretarlos. A continuación, se presenta una tabla con las características de las mujeres mayas tsotsiles, con quienes se dialogó, aquí se puede observar la gama de trayectorias, las diversas edades, escolaridades y municipios a los que pertenecen, así como el lugar donde se llevaron a cabo las entrevistas, el tiempo de duración, cómo se realizó el contacto y si migraron con fines educativos (ver tabla 1).

Tabla 1. (Datos generales de las entrevistadas) ¹⁰

	Nombres	Lugar de origen	edad	Grado de estudio, carrera e institución	¿Migrante?	Lugar de la entrevista y en que lengua se realizó	Duración de la entrevista	¿Como se hizo el contacto?
1.	Teresa	Pat osil, Zinacantán	33	Maestría en Ciencias Naturales y Desarrollo Rural	SI	Zinacantán (Entrevista en Tsotsil)	1 hora con 16 minutos	En un taller que impartí.
2.	Cecilia	Navenchauk Municipio de Zinacantán	26	Licenciatura en Alimentos y Maestría trunca en Alimentación y nutrición sustentable.	SI	San Cristóbal (entrevista en español)	1 hora con 30 minutos	En un evento en Tuxtla Gutiérrez

¹⁰ El nombre de las mujeres entrevistadas no fue modificado, ya que ellas decidieron que se mencionara su nombre, sin embargo, por cuestiones de confidencialidad le quité los apellidos, dejé únicamente nombres. La tabla está dividida por colores, comencé con las trayectorias largas las cuales se pueden identificar por el color crema, luego trayectorias medias con el color gris y al final trayectorias cortas con el color azul.

3.	María de la Flor	Candelaria Municipio San Cristóbal de las Casas (Chamula)	31 años	Licenciatura en Lengua y Cultura y Maestría en Estrategias de la educación en nivel primaria	SI	San Cristóbal (entrevista en español)	1 hora con 18 minutos	En el evento del día internacional de la mujer
4.	Maximiliana	Bachen, Municipio de Chamula	27 años	Licenciatura en Arquitectura en la UNACH TUXTLA	SI	Tuxtla Gutiérrez (entrevista en español)	1 hora con 14 minutos	En las redes sociales, por Facebook
5.	Yolanda	Bochojbo Alto, Municipio Zinacantán	33 años	Licenciatura en lenguas en la UNACH San Cristóbal	NO	En su casa, en el centro de Zinacantán (Entrevista en tsotsil)	1 hora con 24 minutos	En un proyecto de traducción donde trabajamos juntas.
6.	Beatriz	Nachij municipio de Zinacantán	23 años	Licenciatura en Comunicación Intercultural en la UNICH	NO	San Cristóbal (entrevista en español)	1 hora con 29 minutos	Fuimos compañeras de talleres de literatura en la UNEMAZ
7.	Lourdes	20 de noviembre, municipio de Huixtán	36 años	Licenciatura en Educación Bilingüe	SI	En su casa de Lourdes en San Cristóbal (entrevista en español)	2 horas con 16 minutos	La conocí en un encuentro de ex becarios de la Embajada de Estados Unidos
8.	Cristina	Bautista Chico, municipio de Chamula	27 años	Licenciatura en Gestión	SI	San Cristóbal entrevista en español)	1 hora con 41 minutos	Por redes sociales, Facebook
9.	Tere	Zinacantán	20	Preparatoria	NO	Zinacantán	1 hora	Por

			años			(entrevista en tsotsil)	con 13 minutos	recomendación de un amigo
10.	Eva	San Cristóbal de las Casas	23 años	Preparatoria	NO	Cafetería del centro (entrevista en español)	35 minutos	Por recomendación de una amiga.
11.	Victoria	Zinacantán	24 años	Preparatoria	NO	Zinacantán (entrevista en tsotsil)	35 minutos	Amiga de una de las chicas con trayectorias amplias
12.	Guadalupe	El aguaje Municipio de San Cristóbal (Originaria de Chamula)	31	Preparatoria	SI	Mercado de artesanías Santo domingo (entrevista en español)	20 minutos	La conocí en mi trabajo anterior.
13.	María Susana	Zinacantán	28 años	Secundaria	NO	Zinacantán (entrevista en tsotsil)	14 minutos	Prima de una de las chicas con trayectoria larga
14.	Anastasia	Pantelhó	36 años	Primaria	NO	Cafetería del centro (entrevista en español)	46 minutos	Recomendación por parte de una amiga
15.	María Magdalena	Zinacantán	26 años	Primaria	NO	Zinacantán (entrevista en tsotsil)	12 minutos	Recomendación de un amigo
16.	Juana	Zinacantán	59 años	Primaria	NO	Zinacantán (entrevista en tsotsil)	11 minutos	Recomendación de un amigo
17.	Carolina	Comunidad de Baxek'en municipio San	21 años	primaria	NO	Tres cruces Chamula	10 minutos	Recomendación de una amiga

		Juan Chamula				(entrevista en tsotsil)		
18.	Flor de María	Joltenan municipio de Chalchihuitan	36 años	primaria	NO	San Cristóbal (entrevista en tsotsil)	12 minutos	Recomendación de una amiga

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de las participantes

d. Sistematización de la información

En cuanto al tema de la sistematización de la información, fue necesario analizar los diálogos con las mujeres, por lo tanto, fue preciso ordenarlos, procesarlos e interpretarlos, es decir, leer a detalle cada una de sus trayectorias educativas para comprender sus procesos. Por lo tanto, fue importante no perder de vista el objetivo que tiene la presente investigación, y recordar las categorías de análisis que se mencionaron en el marco teórico, las cuales guiaron el análisis para así comprender estos procesos de discriminaciones y violencia varias a las que se enfrentaron las mujeres.

Primeramente, se transcribieron los 18 audios de las mujeres entrevistadas, posteriormente se hizo una lectura a detalle de cada una de las trayectorias para ir identificando las categorías, se le asignó un color a cada categoría, es decir, se fueron diferenciando por colores. Algunas de las categorías que se retomaron son: educación, migración, violencia por raza y etnia, cuestión laboral, cultura, familiar y prácticas de resistencia.

Posteriormente, cada categoría se ordenó en un documento por separado, copiando los fragmentos de los testimonios que correspondía a cada categoría, esto permitió que al momento de hacer el análisis de las trayectorias se abriera el documento donde contenía todo sobre un tema en específico.

Finalmente, fue importante comprender las emociones que ellas sintieron al momento de relatar algún suceso en su historia, ya que esto permitió comprender momentos importantes, dolorosos o felices en la trayectoria de cada una de las mujeres. Eso se encuentra en las transcripciones que se realizaron, ya que si alguna mujer, lloró o tuvo algún sentimiento muy marcado, se trató de comprender esos procesos dolorosos en la vida de las mujeres, lo cual “implica para el investigador revisar los relatos escritos, escuchar las grabaciones, con la actitud de revivir la situación concreta y de reflexionar acerca de ella para comprenderla” (Osorio, 2006: 19)

Capítulo 5. Análisis de las trayectorias educativas de mujeres mayas tsotsiles

Las trayectorias educativas de las mujeres están cruzadas por diversas situaciones que complejizan su proceso educativo; en ese sentido, como se ha dicho antes, esta investigación pretende dar a conocer la situación actual de las trayectorias educativas de mujeres mayas tsotsiles, para dar cuenta de los factores que favorecen o desfavorecen sus estudios.

Este capítulo estará compuesto por cuatro subcapítulos. El primero titulado “situación educativa de las mujeres mayas tsotsiles” comprende de un análisis de la educación colonial en las experiencias de las mujeres tsotsiles, así mismo se aborda la situación económica a la que se enfrentan por el hecho de estudiar, el rendimiento escolar, las acciones afirmativas, es decir, las becas que recibieron durante su paso por la escuela, y por último las situaciones de violencias y racismo que vivieron en sus escuelas. El segundo “mujeres que migraron a las ciudades para continuar con sus estudios” es un análisis de la situación que enfrentaron las mujeres, al momento de tomar la decisión de migrar de sus comunidades de origen para continuar con sus estudios. El tercero “violencias varias y discriminaciones que recibieron las mujeres tsotsiles” se hace una reflexión y análisis de las violencias comunitarias y familiares que enfrentan las

mujeres mientras estudian y sus repercusiones en sus procesos educativos. Y el último es un análisis de las redes de apoyo que tuvieron las mujeres durante su trayectoria educativa.

El análisis lo realicé por temáticas, analizando especificidades de cada una de las trayectorias de las mujeres. En ese sentido es necesario recordar que las trayectorias cortas comprenden seis años escolares, las medias de 7 a 12 años escolares y las largas de 13 años escolares en adelante. A todas las entrevistadas se les preguntó siempre si querían dialogar en tsotsil o en español, la mayoría eligió dialogar en español, sobre todo las mujeres de trayectorias largas, probablemente porque como la mayoría ya vive en la ciudad, su comunicación es ya en español.

En el caso de las entrevistas con mujeres de trayectorias cortas fue complejo poder encontrar quien me brindará la entrevista o que quisiera dialogar conmigo sobre su proceso educativo, fue difícil abundar en el diálogo, ya que era tímidas, no querían mencionar más con respecto a su situación educativa; sin embargo, algo que favoreció fue que las entrevistas fueron totalmente en la lengua tsotsil, sino hubiera sido por eso, ellas no hubieran aceptado las entrevistas y no se hubiera generado la confianza suficiente para hablar sobre sus procesos educativos.

En las entrevistas realizadas para las trayectorias medias, tres fueron en tsotsil y dos en español, en el caso de ellas hubo más apertura para el diálogo, lo cual permitió abundar más en sus procesos educativos. Por último, con las trayectorias largas, se realizaron 8 entrevistas y solo una fue en tsotsil, en las demás el diálogo se realizó en español, con ellas sí se abundó en el tema, las entrevistas fueron más amplias ya que ellas se extendían hablando, hablaron ampliamente sobre las situaciones de violencia o racismo que vivieron durante su paso por la escuela, por el hecho de ser mujeres y, debido a que sus trayectorias eran más largas, tenían mucho más que contar.

Así mismo, en el análisis de la investigación podremos encontrar los testimonios de dos maestras que entrevisté para poder abundar más en los procesos educativos de las mujeres, lo cual nos ayudó a comprender y reflexionar a profundidad sobre la situación educativa de las mujeres con trayectorias cortas. Las entrevistas con ellas fueron totalmente en español, ya que las dos maestras son hablantes del tseltal, sin embargo, han trabajado durante muchos años en comunidades de población tsotsil con niñas niños de preescolar y primaria.

Realizar las entrevistas tanto en tsotsil como en español fue una gran experiencia para mí, donde pude dar cuenta que hay similitudes en los procesos educativos de las mujeres tsotsiles, que comparten momentos difíciles, de mucha violencia machista y patriarcal en las distintas esferas de su vida, tanto a nivel educativo, familiar y comunitario. Así mismo me sentí identificada con ellas, y quizá eso permitió la empatía y la sensibilidad ante estos temas tan difíciles que en nuestras familias y comunidades no se pueden hablar y que en las entrevistas se pudo mencionar, reconociendo este sistema machista en el que nos encontramos sumergidas las mujeres mayas tsotsiles y que dificultó continuar con su proceso educativo.

Me pude dar cuenta de lo importante y necesario de los diálogos entre mujeres tsotsiles, para así exponer lo complejo y difícil que es para nosotras ingresar a los centros educativos, pero también reconocer las resistencias y luchas que hemos realizado cada una desde nuestras trincheras.

Es necesario mencionar que en el cuerpo de este capítulo se encontrará la palabra de las mujeres citadas en su lengua materna tsotsil en el caso de las mujeres cuya entrevista fue en esa lengua, ya que se consideró importante escribirlas tal cual ellas lo mencionaban, cada fragmento escrito en tsotsil fue traducido por mí al español, para que las y los lectores que no hablaran la lengua pudieran comprender lo dicho por las entrevistadas.

Inicialmente, comencé el análisis por cada categoría, sin embargo, pude darme cuenta que le restaba fuerza ya que lo que se quería ver era el contraste entre las distintas trayectorias, por lo tanto, se decidió hacer el análisis de manera cruzada, es decir, considerando todas las trayectorias para poder apreciar los factores que les permitieron a las mujeres continuar o truncar sus estudios.

5.1 Situación educativa de las mujeres mayas tsotsiles

Este subcapítulo comprende varios apartados, ya que al momento de hacer el análisis pude dar cuenta que las mujeres mencionan varios aspectos que vivieron estando en la escuela, comenzando con el tema que sus clases fueron en español y no en su lengua materna, el bajo rendimiento escolar por las materias que llevaron, su situación económica, las acciones afirmativas que contribuyeron a continuar con sus estudios, es decir, las becas económicas que recibieron durante su paso por la escuela, las discriminaciones y racismos que vieron en los centros educativos, así como las diversas violencias a las que se enfrentaron, acoso y hostigamientos por parte de sus profesores y compañeros de clases. En este apartado iremos abordando cada punto para dar cuenta de los procesos educativos de las mujeres mayas tsotsiles.

a) “Yo no sabía ni un poco de español, ni si quiera qué significa si y no¹¹”. Una mirada al sistema educativo colonial desde la experiencia de las mujeres

La educación que recibieron las mujeres mayas tsotsiles en su mayoría fue en español a pesar de que ellas eran hablantes de la lengua tsotsil, esto quizá debido a que los maestros no son hablantes de la lengua indígena tsotsil, por lo tanto, no imparten las clases en la lengua del alumnado. Aunque de que hay políticas

¹¹ Dicho por: Cecilia, trayectoria larga.

educativas bilingües en México, no se están aplicando derechos lingüísticos en los pueblos indígenas, no se lleva a cabo la enseñanza partiendo de su lengua, a pesar de que es un derecho fundamental que las mujeres reciban clases en su lengua, tal como lo menciona la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos en su inciso e, artículo 3, “en los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural” (2021: 18), lo cual les permitirá, con mayor facilidad, continuar con sus trayectorias educativas ya que no es lo mismo recibir clases en español que en tu propia lengua maya tsotsil. A continuación, cito las palabras de las mujeres con trayectorias cortas, las cuales muestran la dificultad de recibir educación en una lengua que no es la propia:

Naka ta kaxlan k'op, k'alal chi-ochkutik ta primaria mu jnakutik ta jmoj k'uxelan chk'opojik jiji ja' to te ta jchankutik ta más, tey la jchan, vokol porque como li maestroetik mu sna' ik schanubtasvanik ta jk'optik e mu xa'i k'usi chkaltike, k'alal k'oxotike mu jna'tik, ja' to te ta jchantik, vokol la jka'i ja' yecho mu' jk'an ta xibat, tey k'un'k'un la jch'an, es que ta primero mu'yuk bats'i lek la jpas reprobar porque a li tey xa como ali ali mu jna' como que li amestros naka ta español ta chk'opojik k'usi ne, mu jna'tike mu xk'aitik ne, por eso la jpas reprobar (María, trayectoria corta).

Todo era en español, cuando entré a primero no sabía español, ahí lo fui aprendiendo, pero sí me costó porque como que los maestros no saben tsotsil, no saben enseñar en tsotsil, no escuchan lo que decimos, entonces cuando somos pequeños no sabíamos, ahí fuimos aprendiendo, me costó mucho, por eso no quería ir a la escuela, lento fui aprendiendo. En primero no me sentí nada bien, reprobé y como no sabía, como los maestros solo hablaban en español y no entendemos nada, por eso reprobé (María, trayectoria corta).

No dominaba yo el español, era tsotsil, conocí un maestro que era bien buena onda en la escuela bilingüe que me enseñaba a hablar un poco el español, pero prácticamente casi no, este algunas palabras casi nada, y entonces cuando llegué a la otra escuela era prácticamente raro para mí, había palabras que prácticamente desconocía. Me sentía yo, digamos este fuera de, no sé cómo explicarte, pero no me sentía yo muy bien, pero me ponía a pensar yo en ese entonces que quería yo aprender a hablar el español quiero y leer y escribir bien y eso solo eso me enfocaba en eso pero habían momentos en que

prácticamente o sea no, ya, quiero irme de aquí y así (Anastasia, trayectoria corta).

Koliyal kuni me' kuni tot la yak'un ta chanun tey xkai jutuk li k'ope xkil li numeroe, vokol u no'ox u, pe toj lek laj ta li jmaestra e, yu'un ta sk'an ta xchan li jk'optike, te ta jk'opon ta jk'optik, xk'opoj ta kastilla, te xa la jchan u, xka'i jutuk, mi oy buch'u más más jal xk'oponun mu jna' u (Juana, trayectoria corta).

Actualmente, agradezco a mi mamá, mi papá, porque me metieron a la escuela, gracias digo porque si escucho un poco de español, veo las cosas los números, sí me costó, sí se me dificultó, pero como encontré una buena maestra, quería aprender el tsotsil, le hablaba en tsotsil, ahí fui aprendiendo español, escucho un poco, cuando ya es un diálogo largo ya no (Juana, trayectoria corta).

Como pudimos dar cuenta en los tres testimonios de mujeres con trayectorias cortas, se les dificultó que sus clases fueran en español y no en su lengua materna, lo cual “se ve reflejado en un mayor índice de reprobación (...) los escolares no logran dominar el español, esto debido a que no se ha partido de un buen manejo de la propia lengua, recibieron una deficiente educación y carecen de ciertas habilidades indispensables para continuar con sus estudios (González y Treviño, 2018:5) como en el caso de María que reprobó. A pesar de que tenemos derecho a recibir una educación bilingüe, esto no se da, apropósito Veronelli (2015) menciona que la colonialidad del lenguaje sigue muy presente.

La colonialidad del lenguaje es el término que estoy proponiendo para nombrar un proceso que acompaña la colonialidad del poder. Es un aspecto del proceso de deshumanización de las poblaciones colonizadas-colonializadas a través de la racialización. El problema que plantea la colonialidad del lenguaje es el problema de la relación raza/lenguaje. Dado que la racialización es inseparable de la apropiación y reducción eurocéntricas del universo de las poblaciones colonizadas, la relación raza/lenguaje es practicada dentro de una filosofía, una ideología y política eurocéntricas que incluyen una política lingüística. Desde dentro, el enorme aparato epistémico-ideológico de la modernidad permite a la imaginación colonial presuponer a los colonizados-colonializados como seres menos-que-humanos, expresiva y lingüísticamente (Veronelli, 2015: 47).

Además de eso, es necesario mencionar que también se ve afectada la parte emocional, ya que como mencionaron María y Anastasia, no se sentían bien emocionalmente, incluso pensaron en dejar la escuela, sin embargo, en el caso de Juana fue distinto, porque su maestra quería aprender tsotsil entonces eso lo hizo de cierta manera más fácil, en ese sentido me pregunto ¿Qué puede significar este intercambio para la una y la otra? Quizá podríamos hablar de un tipo de estrategia de articulación entre mujeres de diferentes estatus (profesora-estudiante). Con esto podemos dar cuenta cómo algunos profesores inciden de cierta manera en revalorizar la lengua de las alumnas. Es decir, en este caso en específico se están rompiendo estas relaciones de poder, entre los profesores y alumnas, ya que esto implica “dejarse atravesar” por parte de la profesora, ya que hubo una actitud diferente, al decir “yo puedo aprender de ti aunque sea la profesora” y, quizá, eso le ayudó a tener una relación distinta no sólo con la maestra, sino con la escuela y con el aprendizaje.

En el caso de las trayectorias medias, podemos mencionar a Eva, quien se le pidió y exigió que aprendiera el español durante el preescolar, porque los/as maestros no comprendían el tsotsil.

Cuando estaba en el kínder dice mi papá que [a] mis maestras les hablaba en tsotsil y ellas no me entendían y ellas no me entendían nada [risas] no me comprendían porque yo era la única lengua que hablaba tsotsil, te digo que les hablaba a los maestros y no me entendían nada hasta que mandaron a traer a mis papás para que me enseñaran el español (Eva, trayectoria media).

A las mujeres se les dificulta no comprender lo que están diciendo sus profesores, en ese sentido, el aprendizaje se vuelve muy complejo y a veces nulo, todo ello forma parte de la violencia estructural y no únicamente de la falta de políticas educativas bilingües, sino también de la ejecución de esas políticas educativas en las escuelas a cargo del personal educativo, es ese sentido “la educación no indígena es racista y excluyente” (Serrano, 2014: 175). En el caso de Guadalupe menciono no sentirse bien por no saber español.

No, no me sentía yo bien, como no hablaba yo bien el español, bueno más o menos ya sabía hablar, pero no tan así comunicarme, no, sí, sí me dificultaba un poco también, sí se me dificultó un poco socializarme con mis compañeros/as (Guadalupe, trayectoria media).

Como podemos dar cuenta, en ambas categorías, cortas y medias, mencionaron no sentirse bien, es decir, es un sentimiento compartido por dos de las mujeres a quienes les sucedió estando en la primaria, ambas se sentían mal por no saber español. Esto es fundamental, aquí no se trata simplemente de entender o no, sino de la manera cómo la colonialidad opera, cómo impone una lengua diferente a la lengua materna. En ese sentido, lo que se puede ver aquí es la generación de procesos de subjetividad que construyen mujeres con dolencias mentales y que luego puede llevarlas a sentir “vergüenza” de quienes son, de dónde vienen y de cuáles son sus herencias culturales. En suma, la pregunta es: ¿por qué la experiencia educativa de estas mujeres está constituida por prácticas del poder, que las llevan a ser estudiantes de maestros que no están capacitados para acompañarlas cuando el Estado garantiza educación bilingüe?

Continuando con el tema de la educación en español, reflexionaremos la situación de las mujeres con trayectorias largas para dar cuenta de las similitudes o diferencias que hay con las trayectorias cortas y medias. En el caso de las trayectorias largas, tres de las mujeres, mencionan no haber tenido mayor dificultad de recibir clases en español durante su primaria, en algunas porque mencionaron haber entrado desde muy temprana edad un kínder con educación en castellano, lo cual les favoreció cuando entraron a la primaria. En ese sentido me pregunto ¿las mujeres que aprendieron a corta edad el español, tienen menos dificultades y más garantía de éxito, simplemente porque el sistema educativo en el que están las integra al sistema?

En el caso específico de Cristina, no fue difícil para ella que sus clases fueran en español quizá lo cual nos hace reflexionar ¿Por qué en el caso de Cristina fue distinto? Ella menciona que fue por ser una alumna destaca no tuvo dificultades durante sus primeros años de escolarización, sin embargo, es necesario

mencionar que uno de los factores que favoreció es que su papá la motivaba a estudiar, tenía apoyo familiar, entonces en el caso de ella, comenta que no le afectó, a pesar de que su primera lengua fue el tsotsil, y que a temprana edad se familiarizó con el español. En ese sentido podemos mencionar que, de cierta manera, se tiene que renunciar a la lengua materna, ya que es un factor importante, por lo menos, para no sentirse excluida lingüísticamente en la escuela, por lo tanto, es más fácil que se integren a ella sabiendo español. Entonces el éxito escolar va depender de la renuncia de tu lengua materna, lo cual es parte de la colonialidad, Gil (2016) nos da un ejemplo:

una niña que ha adquirido el chontal de Oaxaca como lengua materna tiene un destino determinado: no podrá utilizar la lengua que ha adquirido para muchas de las actividades fundamentales de su vida, entre ellas, recibir educación, acceder al sistema de salud o llevar a cabo procesos tan básicos y determinantes como alfabetizarse. El entorno le mutila el ejercicio de actividades sociales y mentales a través de su propia lengua. Existe, me parece, una gran violencia cognitiva en estos impedimentos. La desigualdad y la violación de los derechos lingüísticos repercute en procesos íntimos como los cognitivos y atraviesa así la experiencia del mundo. Los derechos lingüísticos son más que derechos culturales, afectan todo aquello que necesita de lo lingüístico, lo personal y lo social, lo público y lo privado. Los derechos lingüísticos establecen las condiciones para el ejercicio de otros derechos (Gil, 2016: 46).

No recibir sus clases en lengua materna es parte de una violación de muchos derechos, es decir, derecho a la educación, a la información, a la salud en su lengua materna y entre otros.

Sin embargo, ella mencionó no tener mayor dificultad como a las otras mujeres que no tuvieron esa motivación familiar.

Me acuerdo que en la primaria en el primero y segundo grado sí me tocó maestras que hablan tsotsil, pero ya en el tercero hasta en sexto puro en español, sí sabían hablar tsotsil, pero no querían más bien y ahí aprendí también un poco esta cosa. Estuvo bien porque aprendí a leer y luego lo poco que aprendí ahí después la secundaria pues era básicamente en español

porque nadie de los maestros habla tsotsil. En la primaria fui una de las más destacadas, de hecho y este entonces siento que eso me favoreció tanto y luego como que aprendía más rápido (Cristina, trayectoria larga).

Al igual que Cristina, Yolanda menciona que tener la posibilidad de entrar al precolar le ayudó, ya que en su comunidad fue una de las primeras que ingresó ahí, por lo cual al entrar a la primaria le fue más fácil el español, ya que se empezó a familiarizar con el español desde muy pequeña.

Yo creo que ahí en el kínder sí fue donde empecé a entender el español, es que tenía maestras que teníamos maestros que hablaban español, creo que fui de las primeras en estudiar precolar ahí en la comunidad, entonces pues ya en la primaria ya era como más fácil, entendía más español que los otros, entonces yo creo que eso me facilitó (Yolanda, trayectoria larga).

En el caso de Cristina menciona que le favoreció aprender español para ser una alumna destacada y en el caso de Yolanda consideró que le favoreció entrar desde pequeña al precolar y aprender español; por lo tanto, podemos dar cuenta que aprender español en los primeros años de escolarización es un factor importante para que ellas puedan integrarse con mayor facilidad a los centros educativos. Sin embargo, será importante analizar con mayor profundidad qué otros factores les permitieron a ellas no haber tenido dificultades de aprender español, quizá tuvieron redes de apoyo familiar o comunitarias que las motivaron, esto se analizará más adelante.

Un caso particular es la trayectoria educativa de Beatriz, ya que su primera lengua fue el español, su mamá es originaria de Tabasco y es hablante del español. Ella ingresó al precolar al igual que Yolanda, sin embargo, sufría discriminación por no saber hablar tsotsil porque todos sus compañeritos se comunicaban en esa lengua. En ese sentido, para ella fue mejor que sus maestros enseñaran en español, lo cual nos hace reflexionar, que estando en la comunidad tsotsil también hay discriminación y burla cuando una persona no domina la lengua de la comunidad, es decir, que hablar tsotsil es un símbolo de identidad y de pertenencia a lo cual me hace reflexionar ¿por qué algunas veces y en algunos

contextos el español es más valorado y en otros es el tsotsil? quizá debido al sentido de pertenencia, porque haces lo que el grupo hace, si el grupo habla tsotsil tienes que saber el tsotsil tu también, porque es parte de la identidad, es parte de la comunidad.

Desde que estudié el kínder yo no sabía hablar la lengua, yo no hablaba tsotsil. En el kínder yo me podía comunicar muy fácil con los maestros porque hablaba español, entonces fue un proceso bastante fuerte, porque dentro del mismo grupito de niños en el kínder sufría discriminación porque los niños se burlaban de mí porque yo no sabía hablar la lengua (Beatriz, trayectoria larga).

Aquí podemos dar cuenta que Beatriz entendía lo que pasaba en la escuela y lo que le pedían caso contrario de los otros testimonios que se les dificultó su proceso educativo, aunque las y los compañeros la discriminaban, esto no necesariamente repercutió sobre su desempeño, ya que saber español le ayudó.

Aquí podemos decir que es necesario que las mujeres reciban sus clases en su lengua materna, como vemos en el caso de Beatriz quien menciona que le favoreció recibir clases en español porque esa era su lengua materna, entonces si se imparte las clases en las lenguas de las alumnas, favorece la comunicación y la comprensión de lo que están enseñando los maestros.

En el caso de Maximiliana, una participante con trayectoria larga, mencionó que no sabía hablar español y que a ella se le dificultó demasiado cuando ingresó a la secundaria en la Ciudad, incluso sufrió discriminación por parte de sus compañeros por no saber hablar español. Esta situación de discriminación por no hablar español en la escuela, la comparte con Anastasia de trayectoria corta, sin embargo, es necesario analizar y reflexionar, ¿en qué momento y a qué edad Maximiliana recibió esa discriminación? ¿a qué edad Anastasia recibió esa discriminación? Ya que no es lo mismo recibir discriminación por no saber español teniendo 7 años que recibirla a los 14, ya que lo más probable es que teniendo menor edad una no logra identificar estas discriminaciones y no se denuncian, o probablemente esas discriminaciones se sienten de diferente manera a diferentes edades, es decir, se procesan de diferente forma, en comparación con tener 14

años, edad en que es más probable que vayan identificando situaciones discriminatorias que las lleven a denunciar, porque es algo que las está haciendo sentir mal. En ese sentido me pregunto ¿Qué le permitió a Maximiliana continuar sus estudios a pesar de no saber español y recibir discriminación por parte de sus compañeros? ella menciona, que fue una motivación para continuar sus estudios, caso contrario de Anastasia, ya que la discriminación que vivió fue uno de los factores para que ella ya no continuara la primaria, sumando a ello, otros factores que le desfavorecieron para ya no seguir sus estudios de primaria.

La verdad sí fue algo complicado, porque yo no hablaba ni un poco de español ni si quiera sabía qué significa si y no pues nada, entonces pues solo recuerdo que mis compañeros me veían mal y todo de que era yo una india, y pues me empujaban. Recuerdo que no me juntaba con nadie, una porque no podía enlazar ninguna conversación y por eso es que me molestaban, sí fue algo complicado, pero siempre me decía van a ver que yo seré mejor que ellos, entonces siempre esa ha sido mi motivación, si, aunque ellos me están haciendo menos por ser indígena como me están diciendo no pero van a ver que seré mejor que ellos y siempre decía eso (Maximiliana, trayectoria larga).

No dominaba muy bien el español y también eso se burlaban de mí, pero llegó en un punto donde cuando entré en el quinto grado, ya estaba más grande y entonces ya no, empecé a pensar más de por qué sufría yo esa discriminación y entonces este ya no quería estar en esa escuela pasaron los días y todo y entonces decidí ya no seguir estudiando (Anastasia, trayectoria corta).

Estos testimonios que nos dan las mujeres tsotsiles, nos hace reflexionar y analizar la situación de la educación homogenizante y colonizadora que se imparte en los centros educativos, ya que la mayoría mencionó tener dificultades al ingresar a la escuela por no saber español, lo cual considero es una limitante, ya que tienen que esforzarse el doble para comprender lo que se les está ensañando en el aula. Por el contrario, como se puede apreciar, cuando sus clases fueron en su lengua materna y tuvieron compañeros tsotsiles, ellas afirmaron sentirse mejor estando en la escuela, en contraste, cuando no sabe lengua indígena cambian los papeles, ahí la mayoría es hablante. Eso lo podemos constatar en el testimonio de

Flor de trayectoria larga y Eva de trayectoria media, donde ambas mencionaron sentirse bien, mejor, cómodas.

Fue más ligero porque todos eran de la comunidad [risas], ponle que de 30 20 eran de la comunidad y 10 de la ciudad, así como que ahora era al revés no entiendes lengua aaaa cosaaaaa, [risas] lo siento, pero sí, sí, fue un poco más ligero, ahí la llevamos mejor, y con los maestros también, porque los maestros eran hablantes la mayoría no todos, pero la mayoría (Flor, trayectoria Larga).

Ahí pues hasta nosotros hablábamos en tsotsil para hablar mal de los maestros [risas], sí, ellos eran puros mestizos pues los maestros, ya les decíamos groserías pues, pero ya en nuestra lengua [risas], no los entendían, en realidad ahí me sentí más cómoda, me sentí en familia con ellos porque ellos también hablaban tsotsil (Eva, trayectoria media).

En ese sentido, cuando las escuelas imparten las clases en la lengua o sus compañeros son en su mayoría hablantes de tsotsil, las mujeres se desenvuelven mejor, incluso toman su lengua materna como una herramienta de defenderse de sus maestros. Por lo tanto, me parece sumamente importante una educación realmente bilingüe garantizada por el Estado o bien por iniciativas autónomas comunales en pro de crear condiciones reales para que las trayectorias de las mujeres no se vean frustradas en un corto plazo.

b) “Yo iba nulo en el inglés¹²”: El bajo rendimiento escolar de las mujeres tsotsiles

En este apartado me parece necesario analizar y reflexionar sobre algunas materias educativas, es decir, cursos de formación básica que llevaron las mujeres durante su paso por la escuela, ya que en esta investigación se pudo dar cuenta que, al cursar algunas materias, sus calificaciones bajaron e incluso pensaron en dejar la escuela, lo cual yo considero es un factor importante a considerar, ya que al preguntarme en esta investigación cómo son las trayectorias de las mujeres mayas tsotsiles, y cuáles son los factores que repercuten en sus procesos

¹² Dicho por Cecilia, trayectoria larga.

educativos, pudimos dar cuenta que algunas materias como es en el caso del inglés, está repercutiendo en sus trayectorias educativas, por no comprender el contenido de dicha materia o bien porque se está imponiendo una materia con una lengua extranjera que está dificultando el proceso de las mujeres mayas tsotsiles.

Como es en el caso de Cecilia con trayectoria larga, cuando ingresa a la secundaria y se da cuenta que hay una materia en inglés, pensó en dejar la escuela, ya que no tenía conocimiento del idioma, porque ella hablaba español y tsotsil.

Para el colmo nunca olvidé eso que la primera clase fue de inglés, yo iba nulo en el inglés y llega la maestra y entra (...) y cada una de mis compañeros contestó en inglés yo me quedé muda y dije no pues ya que hago mejor me voy, mejor me salgo, mejor le dijo a mi mamá que me venga a traer porque ya no voy a poder (Cecilia, trayectoria larga).

Vemos cómo el sistema educativo se maneja desde una perspectiva colonial, ya que en vez de promover y enseñar la lengua materna tsotsil de los estudiantes, se fomenta el uso de una lengua extranjera que, de cierta manera, está dificultando su proceso educativo, ya que:

Hay aún personas de habla indígena que requieren aprender o perfeccionar el español como segunda lengua aquí en México y no parece haber esfuerzos nacionales evidentes a este respecto. Aunque en 2003 se aprobó la Ley General de Derechos indígenas, donde se otorga el estatus de lenguas nacionales a las lenguas indígenas, en realidad la comunicación en la enorme mayoría de los ámbitos se efectúa en español. Luego entonces, México se encuentra ante una situación lingüística compleja, ya que existen 62 lenguas indígenas y 340 variedades dialectales, una lengua nacional de facto y la intención de enseñar desde la primaria inglés como lengua extranjera. Cabría preguntarse si este hecho no hará más evidente e insalvable las desigualdades sociales al incrementar aún más la separación entre aquéllos cuya lengua materna es indígena y tienen dificultades para expresarse en español (Reyes, Murieta y Hernández, 2012: 24).

Como podemos se puede apreciar, en la práctica, la educación bilingüe se da en términos español-inglés, francés o alemán, haciendo pasar al castellano como una lengua “madre” y las demás como extranjeras. No, el castellano es una lengua extranjera y por lo mismo tenemos la reproducción cotidiana de la colonialidad.

Por lo tanto, estos institutos educativos no van acorde con el contexto de las personas indígenas, ya que se les está imponiendo conocimientos homogéneos sin considerar la realidad de las estudiantes, así lo afirma en la investigación de Gnneco (2016), al hacer un estudio con mujeres indígenas en la educación superior, en la cual menciona que las mujeres tienen que “adaptarse a los modelos pedagógicos existentes sin que se reconozcan los elementos propios de su cultura, tales como: la lengua, las tradiciones, las cosmovisiones” (Gnneco, 2016: 48). A Flor le sucedió lo mismo con la materia de inglés estando también en la secundaria, en su escuela les exigían este idioma y todo el grupo reprobaba, como ella bien menciona.

Todos reprobábamos inglés porque si mis compañeros no hablaban español, te imaginas inglés, y me acuerdo que el maestro Rolando, se llamaba, nunca me voy a olvidar nadie pasaba su examen, sacaba su hoja y decía: “les voy a dar 5 minutos para que copien las respuestas” y lo pegaba en la pared y todos: tu copia del 1 al 10 y yo del 20 al 30 y así nos compartimos para pasar el examen. Sí de verdad, sí fue complicado, sí porque no es bilingüe la escuela, pero pues no logras ese estándar de decir ya puedo comunicarme bien en español. Yo salí con buenas calificaciones ah ya, ponle que de 8 de 9 y aquí bajaba hasta en 6, no le entendía, me costó dos tres materias y decía yo ahora que voy hacer, nunca en mi vida había reprobado y dije esto no voy a hacer, estuve a punto de irme en extraordinario en dos materias (Flor, trayectoria larga).

Como podemos ver en los casos de Flor y de Cecilia, ambas con trayectorias largas, se les dificultó en la secundaria la materia de inglés, por lo tanto, es necesario preguntarnos “¿en qué lugar quedan las lenguas indígenas frente a la decisión de enseñar inglés como lengua extranjera?” (Reyes, Murieta y Hernández, 2012: 23), ya que “los estudiantes de estratos socioeconómicos bajos, inmigrantes y/o pertenecientes a minorías étnicas, han mostrado rendimientos

bajos en los exámenes, así como una mayor tasa de deserción y menores niveles de escolaridad” (Treviño, 2006: 232). Y no únicamente con el inglés, sino con otras materias que se les dificulta, tales como matemáticas, química, tecnología entre otras.

En el caso de trayectorias cortas, únicamente María mencionó que su calificación se vio afectada por la materia de tecnología durante la secundaria, no fue por el contenido de la materia, sino más bien por los recursos económicos.

bueno oy u no'ox buy materias más tsots k'usi más la jkil jvokol ja' xa más xa ta tecnología k'ucha'al chak'ik trabajo ta ali ta ciber ta internet, k'usitik xa más vokol la jka'i u, como tiempo to'ox k'alal lik jchane, ch'abal to'ox más, te ta casa de cultura, como naka xa ta internet sk'anil li trabajo ta cibere ta stsin sba ta xmal, a veces mu'yuk xa jpas jtrabajokotik ta equipo y spas faltar xa jtrabajokotik u, te xa xyal jcalificación, te xa xkilkutik jvokolokotik (María, trayectoria corta).

Había materias que sí me costaban, por ejemplo, en tecnología, como que da trabajos de Ciber internet, ahí si me costó, en la casa de la cultura, como todo era en internet, se llenaba, ya ni hacíamos nuestros trabajos en equipo, no entregábamos, ahí se bajaba nuestra calificación (María, trayectoria corta).

En el caso de Victoria, con trayectoria media, tuvo dificultades con la materia de química, por la cuestión de compra de materiales.

a veces oy vokol ta manel k'usi material sk'an sventa experimento, ta química, ja' te más vokol la jka'i, ti k'usi materia más vokol la jk'ai ja' sk0an smanel material sventa química, ta ciencias, ja' no'ox más vokol, ja' más vokol la jk'ai, k'alal mu'yuk stak'in li jme', ta jsa'kutik stojol, como ta xak'ik jun plazo (Victoria trayectoria media).

A veces me costaba comprar los materiales para experimento de química, ahí me costó más, la materia más difícil que sentía es de química, ciencia, es que más me costó, pero si eso fue lo que más me costó, experimento, compra de material y cuando no tenía mi mamá sí me costó, buscaba su dinero, además que daba plazo, tenía que entregar en fechas (Victoria trayectoria media).

Como podemos ver en las entrevistas, la materia de inglés dificultó el proceso educativo de las mujeres, ya que requiere de mayor esfuerzo para ellas, ya que sino sus calificaciones se ven afectadas. En el caso de química y tecnología, no fue por el contenido, sino más bien por el gasto que implicaba dicha materia. Esto debido a que la materia de química y tecnología requiere de otras herramientas para ser cursadas, en el caso de química mencionan que se realizan experimentos, el cual tiene mayor costo por la compra de materiales y tecnología requiere de una computadora, con la que no cuentan, por lo que se complejiza que aprueben esas materias. Entonces, el costo que implica esas materias nos habla de las desigualdades económicas por un lado y de la falta de equipamientos en las escuelas por el otro, donde los gastos los tienen que cubrir los familiares, ya que las escuelas tampoco los pueden asumir.

Por otra parte, otro factor complejo en los institutos educativos es que exigen que las niñas usen su uniforme, en vez de fomentar el uso del traje tradicional de las comunidades tsotsiles. Al exigir el uniforme, de cierta manera se está dejando a un lado la indumentaria, “se está perdiendo poco a poco al igual que los saberes ancestrales y con ello la identidad de los pueblos nacionales, las causas que generan la pérdida de la vestimenta en los jóvenes y señoritas de actualidad, en las instituciones educativas, es la utilización del uniforme” (Álvarez, 2018: 1), a pesar de que la indumentaria es un rasgo que nos distingue como pueblos indígenas de México. Y más aún el hecho de ser mujer, ya que culturalmente somos las mujeres quienes tenemos la responsabilidad de preservar las tradiciones y la indumentaria, lo cual, este cambio de vestimenta es un proceso complejo, considerando que los hombres tsotsiles desde hace mucho tiempo han cambiado su indumentaria, por lo tanto, probablemente, no tiene el mismo significado para las mujeres que para los hombres portar el uniforme. En esta investigación solo una de todas las entrevistadas mencionó no sentirse cómoda con el uniforme.

No podía ir yo con mi traje, en esa escuela exigían mucho lo que es el uniforme ¿no? pero por entrar en esa escuela también tenía yo que adaptarme ¿no?, porque lo que decían ellos era como una regla ¿no? y entonces mis papás me

compraron el uniforme y todo, pero no me sentía yo a gusto claro, o sea iba yo en la escuela me ponía mi uniforme ya de regreso a mi casa me volvía yo a cambiar de ropa ¿no? (Anastasia, trayectoria corta).

Las demás mujeres entrevistadas no mencionaron nada al respecto, ya que no se preguntó directamente el tema de la indumentaria quizá sea un punto interesante que se debería indagar para conocer la perspectiva de las mujeres en cuanto al uso del uniforme. Sin embargo, reflexionando el testimonio de Anastasia, pienso, tal vez, en que en los procesos de mestizaje el traje siempre marca tu lado indígena y es deseable portar algo más asociado al orden, a lo impuesto, que se relaciona con lo blanco: un uniforme, porque vuelve todo uniforme, no te marca de manera especial. En el caso de Anastasia, se vio a la necesidad de portar el uniforme para adaptarse y seguir las reglas del centro educativo, lo cual es una forma de imponer a las alumnas el uso de una vestimenta con la que no se sienten cómodas. En este caso ella no mencionó haber vivido discriminación por su indumentaria, ya que utilizaba el uniforme de la escuela, lo cual me hace reflexionar, ¿no usar tu indumentaria en la escuela, te exime de las discriminaciones? ya que

Al ser usada, la vestimenta lleva consigo una serie de aspectos que hacen que el indígena sea reconocido como tal y que, por este simple hecho, en algunas ocasiones se le discrimine y reprima, pues son fácilmente identificados del resto de la población. La vestimenta también representa una forma de ser y de interpretar el mundo (Hernández, 2012: 153).

En estas instituciones educativas donde las mujeres ingresan se encuentran con muchas limitaciones, o barreras que complejizan su proceso educativo: no saber español y recibir sus clases en dicha lengua, recibir materias como inglés, algunas otras que resultan costosas y portar un uniforme. En ese sentido, “las posibilidades educativas de las mujeres indígenas son limitadas, puesto que deben adaptarse a las condiciones de subordinación de un sistema escolar no indígena impuesto” (Bourdieu citado en Serrano 2014: 195). Es decir, estas barreras a las que se enfrentan, son mucho más complejas en comparación que los hombres, ya que para las mujeres tsotsiles es mucho más difícil que reciban

dinero de parte de su familia para continuar con sus estudios por el hecho de ser mujer, incluso ellas saben menos español a comparación que los hombres, ya que ellas no tienen la oportunidad de salir de la comunidad y con ello se cierra la posibilidad de interactuar con personas hablantes de dicha lengua, en ese sentido vemos como ser mujer y enfrentarse a estas barreras es mucho más complejo que ser hombre. Entonces insertarse a estos sistemas educativos, también es dejar a un lado las prácticas culturales, los conocimientos y saberes de las mujeres indígenas, ya que estos:

Centros de educación superior orientan sus prácticas y marcos epistémicos bajo teorías anglo-europeas que hegemonizan el conocimiento occidental ponderándolo como superior, interiorizando, marginando e invisibilizando (...) en consecuencia, las historias, saberes, y culturas calificadas como no-occidentales o no blancas, hecho que valida la colonialidad del saber, fomentando así una violencia de naturaleza epistémica (Lao-Montes citado en Gnneco, 2016: 52).

Así mismo es importante reflexionar sobre el papel que juega los y las maestras en la educación de las mujeres tsotsiles, ya que depende de cómo se relacionan con sus alumnas cómo son sus prácticas educativas o sus modos de enseñar, que pueden favorecer o desfavorecer que continúen o no con sus estudios. Tal y como lo vimos en el testimonio de Juana con trayectoria corta, es importante otro tipo de relación maestra-alumna, ya que así se favorece la trayectoria educativa de las mujeres.

Un testimonio de una de las maestras nos menciona que ellas, como docentes, tienen que ser parte de la motivación e impulsar a las niñas; sin embargo, es complejo el trabajo de poder transformar o cambiar ese “chip” que traen en las comunidades, es decir, que como ya hay ciertas normas comunitarias es difícil cambiar ese pensamiento que se tiene de que las mujeres únicamente deben dedicarse a labores del hogar, al cuidado de sus hermanitos, y no al estudio, que prácticamente estas normas comunitarias son parte del machismo que permea. En

ese sentido y volviendo al tema de las maestras, yo me pregunto ¿Qué tipo de maestras o maestros tienen que ser para jugar ese rol motivacional de sus estudiantes? A continuación, presento el testimonio de una de las maestras, que nos habla de esta labor que tienen como docentes.

El maestro, la maestra tienen que ser un impulsor del cambio para las niñas, de motivación para ellas porque para eso tienes que estar preparado tú como maestra, porque habemos de todo un poco la verdad, porque habemos de todo un poco y esa es la cruda realidad, porque hay que... siendo maestras la mentalidad de atender al marido, es cuidar a los hijos entonces es de que llegas corriendo y sales corriendo ¿no? O seas llegas corriendo y sales corriendo y cuando preguntas, pero maestra, pero por qué es que tengo que atender a mis hijos, es que tiene que estar lista la comida o sea todavía tenemos esa mentalidad muchas de nosotras como maestras. Dificulta, o sea tú qué les vas a sembrar a tus alumnos a tus alumnas, sobre todo qué esperanza les vas a sembrar si tú como maestra te ven que llegas corriendo y sales corriendo y que dentro de tu plática tu marido, tu comida y todo. Entonces yo les digo a las maestras, tenemos que propiciar un cambio en nosotras mismas para luego proyectar a las niñas, para luego proyectar hacia las niñas, hacia la comunidad (maestra Paulina).

Es importante mencionar que, en este testimonio, la maestra nos está permitiendo ver y reflexionar, cómo las y los docentes tienen que tener cierta mentalidad para romper con los estereotipos de género que se tienen y mantienen en el ámbito comunitario, ya que ellos tienen que motivar a que las niñas continúen estudiando, por lo tanto, es muy importante las ideas que tienen las y los maestros, sobre el género y los estereotipos y cómo les enseñan. Sin embargo, también es necesario hablar de las condiciones materiales que deben cambiar, ya que sólo un cambio de mentalidad ayuda, pero en realidad no es suficiente.

Es decir, es necesario reflexionar sobre qué es lo que se necesita para que las mujeres cuenten con tiempo suficiente y de calidad para dedicarse al estudio, lo cual nos lleva a pensar que, históricamente, las mujeres racializadas han asumido más de dos jornadas de trabajo en el hogar, trabajo productivo y estudio, en ese

sentido “la causa de la subordinación de las mujeres reside en la organización del trabajo doméstico” (Cruz y Garzón, 2018: 210). Entonces, los hombres cuentan siempre con una ventaja: el trabajo de reproducción de la vida no es su responsabilidad o no en el nivel de las mujeres. Entre estas condiciones materiales destaca las condiciones económicas en las que se encuentran las mujeres, las cuales serán analizadas a continuación.

C) “Pagar copias y quedarse sin comer¹³”: la situación económica de las mujeres tsotsiles que estudian

Otro factor que impacta en las trayectorias de las mujeres mayas tsotsiles es la cuestión económica, ya que la mayoría de ellas habló de tener dificultades por no tener los recursos suficientes para continuar con sus estudios o querer estudiar la carrera que en realidad deseaban, en el caso de las trayectorias largas, como bien afirman Zermeño y Pérez (2014) en su investigación con mujeres universitarias:

Las estudiantes (...) han enfrentado, a lo largo de su trayectoria educativa, serios obstáculos económicos para poder seguir estudiando. Las limitaciones económicas, de hecho, destacan en su discurso como el principal problema que han tenido para poder llegar hasta la educación superior. Estas limitaciones económicas están claramente vinculadas a un contexto de pobreza extrema (Zermeño y Pérez, 2014: 37).

Esto que dichos autores mencionan se puede evidenciar en el caso de las mujeres de todas las trayectorias, ya que la situación económica las llevó a trabajar a temprana edad, a dejar sus estudios o a estudiar una carrera que ellas no eligieron. En cuanto a trayectorias cortas, únicamente una de las 5 entrevistadas habló del tema, mencionó no haber continuado con la secundaria por decisión propia y por la situación económica, y por último menciona que, saliendo de la primaria, ella no sabía leer.

¹³ Dicho por Cecilia, trayectoria larga.

Ju'un mu xa jk'an la jchan, mu'yuk u no'ox tak'in, te ta jkikta xchi'uk yu'un mu jna' sk'elel li vu'ne (Flor de María, trayectoria corta).

Yo ya no quise seguir, no hay dinero pues, si no había dinero, si ahí lo dejé y además ni sabía leer (Flor de María, trayectoria corta).

En el caso de Victoria, con trayectoria media, ya no continuó con su Universidad, por cuestiones económicas, además que, en su pueblo, aunque sí había una Universidad, que no quería entrar ahí porque la universidad era muy conflictiva, en este caso es necesario mencionar que dicha Universidad a la que quería ingresar, a tenido problemas incluso la comunidad, va en contra, por lo tanto han intentado cerrar dicha Universidad, en ese sentido ambos factores repercutieron en su trayectoria, ya que no pudo continuar.

Más xa ep stak'inal scuenta universidad, vu'un xa i jnop ta jol, ak'o mi xi bat xtok a ti ep sk'an, es que mi areae físico matemático k'alal li lok'e va'une ta jnop ta jchan junuk ingeniería k'uxi taje, pe i jsa'be smelolal ep tak'in sk'an vokol la jka'i xtok, mu jtabe stak'inal mu'yuk xa chi abtej, como la jka'i xa, yalujvun xa jme' jtot ta prepa ch'abal tak'in, te ta jnaop ta jol buch'u u no'ox chak'vun tak'in ja' te la jk'iktajba ch'abal xa la jpas seguir (Victoria, trayectoria media).

Para la Universidad requiere más dinero, ya no pasó por mi mente, aunque fuera dije pero, es que el área es físico matemático, entonces pensé, pero es mucho dinero y dije no voy a encontrar dinero, ni trabajaba ni nada, entonces dije no, dije, pues está bien la prepa, además que mis padres decían que no había dinero y pensé, quién me va dar ese dinero, entonces mejor lo dejé, ya no continúe (Victoria, trayectoria media).

Estas dificultades económicas a las que se enfrentan las mujeres se relacionan con la pobreza en la que viven, los municipios indígenas tsotsiles del Estado de Chiapas presentan un alto índice de pobreza¹⁴, como bien menciona Treviño (2006: 226), “las poblaciones indígenas de América Latina, en general, viven condiciones de pobreza más agudas en comparación con la población no indígena”.

¹⁴ Chiapas tiene la más alta proporción de pobres en el país, con el 76.2%, que equivale a 3 millones 962 mil de sus habitantes (Martinez y Fletes, 2015: 1).

Incluso muchas mujeres sufren hambre por no tener recursos económicos suficientes para seguir con sus estudios y no desertar. Esto es también parte de una violencia estructural, la falta de dinero las lleva a sufrir hambre, a tener condiciones muy inhumanas, ya que “las poblaciones indígenas, además de tener una alta tasa de pobreza, viven claramente en desventaja en comparación con la población no indígena. Esta situación determina, en gran medida, las escasas oportunidades de movilidad educativa y social de los grupos indígenas” (Treviño, 2006: 226). A continuación, vemos el caso de Cecilia con trayectoria larga, quien narra justamente esta situación económica.

En el aspecto económico en que sí hubo días en que me quedaba sin dinero y para no preocupar a mi mamá, le digo a mi mamá ese fue el día que juré nunca quedar mal porque le digo, fue un día miércoles que por pagar copias y pagar todo me quedé sin comer o sea miércoles, jueves, viernes y hasta el sábado que viajaba a mi casa ¿cómo me la pasé? a pura agua y que más pues solo pura agua o sea qué podía hacer estaba solita, tenía que caminar, tenía que trasladarme buscarle. Cómo le decía a mi mamá “pues ahora se me antojo no sé, una quesadilla”, bueno pues me la voy a comer, pero me voy a tener que ir caminando toda esta semana a la casa, pues ni modos porque quiero comer esa quesadilla. Entonces era como ir compensando algunas cosas, entonces a veces había muchas veces pensé en rendirme ya, ya, ya no ya para qué estoy sufriendo mucho, estoy pasando hambre, estoy sin dinero, estoy sufriendo acá y decía no ya mejor me voy (Cecilia, trayectoria larga).

Cecilia estuvo a punto de dejar de estudiar por la cuestión económica que enfrentó desde la secundaria hasta su último grado de estudio que fue la Universidad. Sucedió lo mismo con Teresa durante su paso por la Universidad, sufrió hambre por cuestiones económicas.

Te li abtej ta laboratorio ta xmal xkaltik k'alal ta jchan vun une, te li abtej u, ta vokol ta vinal te li ipaj u la jta gastritis u la jts'ik como ch'abal jtak'in u, como li ve'lil ta cafetería ta universidad mu jna' mi 25 xka'i pero ni siquiera xman ku'un apenas empanada o torta, ji tsot u, como tsob chi bat ta chanun tiene que las 7 chi-och ta chanun 8 hasta las 3 de la tarde ja' ti carrera k'usi jsakoj xkaltik chi-och ta laboratorio ja' to mi laj ti practicae ja' to 4 5 de la tarde 6 de la tarde, a

veces te ch-ik'um va'ne te la jk'il jvokol ta vinal u, tey la stsakun tsots gastritis hasta la fecha, te li ipaj u, ja' tey vokol tsuts o tal li chanvune (Teresa, trayectoria larga).

Sí trabajé en el laboratorio en las tardes cuando estaba estudiando, trabajé... ¡ay con trabajo, con hambre!, ahí me enfermé de gastritis, tuve que aguantar. Como no tenía dinero, la comida en la cafetería en la Universidad no sé si 25 algo así, pero ni si quiera podía comprar eso, apenas empanada, torta, la verdad sí es difícil, y entonces como me iba temprano a la escuela a las 7 entraba a la escuela, hasta las 3 de la tarde, por la carrera que elegí entraba en laboratorio hasta que acabé la práctica hasta las 4 o 5 de la tarde 6 de la tarde, a veces ahí me anochecía. Ahí sí me di cuenta del sufrimiento por el hambre, ahí me dio una fuerte gastritis hasta ahorita, ahí bien difícil pero ahí acabé (Teresa, trayectoria larga).

Con los cuatro testimonios de Flor de María, Victoria, Cecilia y Teresa, podemos apreciar que la cuestión económica es un factor que dificulta los procesos educativos de las mujeres o incluso las lleva a desertar de los institutos educativos, sin embargo, me pregunto, ¿por qué en el caso de Flor de María (trayectoria corta) y Victoria (trayectoria media) ya no continuaron sus estudios universitarios, mientras que en los casos de Teresa y Cecilia con trayectorias largas, con la misma situación económica sí continuaron estudiando? ¿Que les permitió a ellas, Teresa y Cecilia, ¿continuar con sus estudios universitarios a pesar de su situación económica?

En ese sentido indagué más en las entrevistas para dar cuenta de los factores que les permitieron continuar o no con sus estudios a pesar de la situación económica. En el caso de Flor de María, un factor que contribuyó a que ya no continuará, además de su situación económica, es que salió de la primaria sin saber leer y escribir, por lo tanto, no podía ingresar a la secundaria, esto lo menciona ella durante la entrevista, lo cual le dificultó entrar a la secundaria, ya que para ingresar se requiere saber leer y escribir, en ese sentido me pongo a reflexionar cómo fue su proceso educativo de Flor de María durante la primaria ya que si termino su sexto grado sin saber leer y escribir, ahí también nos damos cuenta

cómo se manejan los centros educativos, ahora mi pregunta es ¿las y los maestros las aprueban sin saber leer y escribir?

En el testimonio de Victoria, ella no tuvo ayuda económica por parte de sus familiares, e incluso no contaba con alguna beca que le ayudara a continuar con sus estudios universitarios. En cambio, en el caso de Teresa continuó estudiando a pesar de la situación económica, ya que tuvo apoyo por parte de su familia y tuvo becas, las cuales le permitieron continuar.

En el caso de Cecilia siguió con su Universidad a pesar de la situación económica, aunque no fue la carrera que ella quería estudiar, pero la eligió porque tenía que ajustarse al presupuesto de su familia, en este caso su mamá, que era quien la apoyaba, siempre y cuando fuera con una carrera no tan costosa. Como se puede apreciar, existen varios factores positivos que permitieron que las trayectorias largas continuaran, así como varios factores negativos no impidieron que las mujeres interrumpieran sus estudios. A continuación, cito las palabras de las mujeres con trayectorias largas para evidenciar ciertos factores positivos que les permitieron a ellas continuar.

Mi papá empezó a decir “es que creo que quiere estudiar”. Cuando me fui, me ayudó a llevar mis cosas, me fue a dejar, me ayudó a buscar mi cuarto, porque la Universidad está lejos, como que sí iba en colectivo, pero lo que sí me daba fuerza es que tenía beca, tenía yo dos becas, cuando llegué me quitaron una, me dijeron elige una, no puedes tener las dos becas, era mensual, en cambio de prospera no oportunidades ya se llamaba. Este, cada dos meses parece que 800, 400 mensual, entonces dije no mejor dejé la otra entonces ahí empecé a buscar mi cuarto el más económico, 300 pesos, como éramos dos 150 pesos mensual cada una/o, ahí me fui (Teresa, trayectoria larga).

En la Universidad igual fue así como que por personas de decir cómo voy a lograr mi sueño frustrado era estudiar criminología, en su caso medicina porque influencia de la doctora que tuvo sobre mí en la primaria, bueno más antes de la primaria y decía bueno quiero estudiar eso. En la parte económica fue mi mamá quien “lástima, no te voy a poder apoyar porque es una carrera muy cara y no tengo los recursos, o sea y me duele en el alma que no te puedo apoyar,

porque quizá tú podrías serlo, pero pues tienes que buscar otra cosa” y bueno, no importa, me metí a otra cosa a otra carrera que quizá no era lo que yo quería (Cecilia, trayectoria larga).

En ese sentido, sigue siendo una violencia estructural, que tiene efectos en el ámbito económico, ya que restringe las oportunidades de las mujeres a continuar con sus estudios,

A través de los apoyos familiares algunas pudieron concluir, no siempre estudiando lo que deseaban sino aceptando lo que se podía pagar. Entonces, si esto es así, yo reflexiono, lo difícil que a de ser para las mujeres tsotsiles, estudiar algo que no les gusta.

d) “No sé qué nube negra tuve encima mío¹⁵”: un análisis de las acciones afirmativas en el proceso educativo de las mujeres tsotsiles

Por otra parte, me parece importante mencionar el tema de las becas, ya que en la mayoría de las entrevistadas mencionaron dicho tema. La cuestión de las becas fue un factor importante en las trayectorias de las mujeres, estas son “medidas de discriminación positiva -también referidas como acción afirmativa o acción positiva en algunos lugares- tienen por objeto dar consideraciones especiales a los individuos sobre la base de su pertenencia a un grupo social que ha sido identificado sobre alguna base de desventaja en relación con otros grupos de la sociedad” (Jara, 2018: 332). Estas becas que reciben las mujeres son apoyos que ofrece el gobierno de México, llamado prospera u oportunidades, que los pueden obtener desde la primaria hasta la preparatoria, incluso mencionaron haber recibido beca por parte de Instituto de pueblos indígenas, ambas constan de un apoyo económico mensual o bimestral.

En ese sentido me parece que estas acciones afirmativas ayudaron a las mujeres a continuar con sus estudios, aunque es necesario precisar que, de los tres tipos de trayectorias, las mujeres con trayectorias largas fueron quienes tuvieron becas

¹⁵ Dicho por: Cecilia, trayectoria larga.

en distintos niveles educativos, solo una de ellas mencionó no haber tenido una beca escolar. En el caso de las trayectorias cortas y medias no mencionaron o abundaron en cuanto al tema de las becas, únicamente una de las mujeres con trayectoria media mencionó haber tenido beca en la primaria. Por lo tanto, esta cuestión de las becas aparecerá con mayor frecuencia en el caso de las trayectorias largas, a continuación, cito las palabras de las mujeres.

Después eh me fui a estudiar a la José Felipe Flores, en la José Felipe Flores secundaria, terminé los tres años. En ese entonces ya se daban esos programas de gobierno porque recuerdo que teníamos una media beca, pero pues no ajustaba obviamente este [sic] estudiaba y trabajaba para, para salir de la secundaria, estudiaba y trabajaba. La licenciatura era muy demandada a pesar de ser un UPN era muy demandada, ah ya no trabajé, me fui con beca CONAFE y beca de la universidad también y este entonces me respaldaba un poco 2 mil pesos mensuales (Lourdes, trayectoria larga).

Me acuerdo que también mi mamá recibió el apoyo de PROSPERA, era PROSPERA, luego paso a Oportunidades no recuerdo si era este ¿Cómo se llama la otra? ya no me acuerdo cómo era la otra, este, o sea, este el apoyo económico o sea sí venía de la beca prácticamente, pero porque mi mamá lo administraba bien (Cristina, trayectoria larga).

Desde la primaria tuve becas, entonces tuve beca en la primaria, entrando en la secundaria y yo creo que tuve hasta 3 becas entonces como que, que en ese momento como que yo era como no tenía papá y todo eso. Como mi historia, creo que este, como que me facilitaron como algunos procesos, igual en ese momento había becas de la SEP CONAFE, este creo que de la Secretaría de Pueblos Indios y también porque mi mamá ya ves que tiene el programa oportunidades (Yolanda, trayectoria larga).

Como podemos ver en los testimonios de mujeres de trayectoria larga recibieron beca, sin embargo, a pesar de tenerla algunas mencionaron que además tuvieron que trabajar. En el caso de Lourdes trabajó desde la secundaria, Teresa comenzó a trabajar estando en la Universidad al igual que Cristina. Sin embargo, Yolanda no tuvo que trabajar para solventar sus gastos educativos, ella menciona que la

beca le ayudó mucho, ya que como bien menciona, tuvo beca desde la primaria, e incluso llegó a tener 3, en comparación de las demás que solo tuvieron una.

Ahora me pregunto, ¿uno de los factores que ayudó a las mujeres con trayectorias largas a llegar hasta niveles educativos más altos, fueron las becas, caso contrario a las mujeres con trayectorias medias ya que ellas no obtuvieron una beca? En ese sentido, “diversas investigaciones concluyen que, el factor económico derivado de la insuficiencia de ingresos en los hogares, es un factor decisivo para la deserción escolar (...), los factores económicos incluyen la falta de recursos para enfrentar los gastos de la asistencia a la escuela, por lo que se incrementa la necesidad de trabajar y por ende el abandono escolar (Ruíz, García y Pérez, 2014: 53) Como en el caso de Victoria que dejó la escuela, o de Anastasia con trayectoria corta que, en su tiempo, no había becas, lo cual hizo que desertara. Esos factores negativos no permitieron que ellas pudieran continuar.

A continuación, me gustaría mencionar dos casos específicos que quizá puedan ayudarnos a comprender un poco más la situación educativa. Cecilia de trayectoria larga y Victoria de trayectoria media al inicio tuvieron una beca de educación básica, sin embargo, tuvieron problemas con la comunidad, ya que no era bien visto, que ellas tuvieran beca, ya que como ellas mencionan en sus testimonios, que veremos más adelante, las mujeres de la comunidad son las que obstaculizaron para que ellas accedieran a la beca, ya que al ver que estaban progresando, decidieron meter quejas para que no se les siguiera dando la beca. En ese sentido yo reflexiono y analizo que se sigue teniendo el pensamiento de que las mujeres no pueden salir a estudiar, porque no es su rol, por lo tanto, es mal visto que una mujer progrese, como se menciona en el testimonio de Cecilia En ese sentido hizo que sus procesos educativos fueran aún más complejos, al momento de quitarles la beca educativa.

No sé qué nube negra tuve encima mío que cuando entré, estaba incluso en la prepa, le retiraron el apoyo a mi mamá por parte de las mismas promotoras de la comunidad. Yo tenía Oportunidades y pues era un gran apoyo para mí porque mi mamá lo administraba para que yo pudiera estudiar, entonces como

las señoras sabían que mi mamá me daba ese dinero para que yo comprara libros decidieron meter una queja diciendo de que mi mamá ya había progresado, de que ya no necesitaba el dinero que porque tenía mucho dinero. Fue por influencia de las promotoras que decían: “no es que tiene una hija que no lo merece” y me quitaron la beca, entonces esa fue la justificación después, porque posteriormente nos hicieron saber, nos dijeron no pues la verdad las promotoras fueron las que metieron la queja que “por qué estás estudiando y saber que vas a lograr cuando tenga su estudio” así que por eso mejor te la quitaron. Entonces fue más las trabas de parte de las compañeras mucho, mucho de las mujeres entonces ahí fue donde me retiraron la beca, la Universidad realmente no se ni cómo le hacía mi mamá para sacar sus poquitos de dinero (Cecilia, trayectoria larga).

Hubo envidia hacia mí, porque le tocó beca, y más que tenía Oportunidades, beca porque mi mamá recibía, hasta los padres de familia se enojaron que, porque beca y aparte Oportunidades, entonces como mucha gente se molestó, me quitaron una beca, me pidieron elegir (Victoria trayectoria media).

Es preciso mencionar que claro son trayectorias diferentes, sin embargo, comparten esta similitud o situación compleja por parte de la comunidad, a Cecilia le pasó cuando ingresó a la prepa y a Victoria cuando estaba a punto de ingresar en la secundaria. Comparten que fueron mal vistas por su comunidad, la pregunta es ¿son prácticas machistas de la comunidad, ya que no quieren que las mujeres estudien y progresen?, ya que las promotoras en caso de Cecilia fueron las que metieron una queja para que no obtuviera la beca, porque “ya había progresado”. Las promotoras de las becas son de la misma comunidad, quienes tienen esa facultad de recibir los papeles para quienes deseen obtener esa beca. Oportunidades es una beca que la puede obtener cualquier alumna/o mientras se encuentre inscrito en una institución educativa. Desde mi punto de vista como mujer tsotsil, yo reflexiono que estos obstáculos a los que se enfrentaron Cecilia y Victoria probablemente son parte de la corrupción, es decir el reparto de estas becas no es equitativo, en ese sentido analizaré diversas situaciones en el ámbito comunitario más adelante, para comprender cómo estas normas comunitarias complejizan o no el proceso educativo de mujeres.

Cecilia se quedó sin beca, pero aun así continuó con sus estudios, gracias al apoyo económico de su mamá. En el caso de Victoria se quedó con una sola beca para continuar con su preparatoria.

En ese sentido, yo me pregunto, como se da el reparto de dichas becas, desde qué institutos se ofertan, cuántas becas se ofrecen, y en qué lengua se da esa información. Me parece necesario reflexionar un poco sobre estas acciones afirmativas, qué tanto estas becas están contribuyendo con las trayectorias educativas de las mujeres, ¿qué mujeres tienen acceso a ellas? ya que en el caso de una de las entrevistadas con trayectoria larga mencionó haber tenido dificultades para obtener una beca económica para continuar estudiando

Busqué infinidad de becas, nunca me las dieron de los institutos que según están para el apoyo de las mujeres, de los alumnos de procedencia indígena, jamás me los dieron. Citando un instituto muy famoso, muy conocido acá se sacaban convocatorias cuando iba preguntar me decían así ¿de que etnia? yo le decía tsotsil y me decían no solo salió para tseltal y decía, así como que bueno pues ni modos, iba nuevamente. Siempre mantuve buenos promedios para que me dieran una beca en algún lugar y fuera como un respiro para mi mamá, me acercaba y me decían ¿promedio? y les decía pues 9.8 mmmm este si ¿pero qué etnia? Tsotsil, ah no lo siento mucho solo es tseltal y siempre, siempre me cerraron las puertas por todos lados. Me metí a lo de Pronabes, tampoco me lo dieron y fue un coraje que tuve porque compañeros con promedio de 6.5 les dieron la beca y yo con mi promedio de 9.8 nunca me dieron ninguna beca nunca, nunca, buscaba, gestionaba, preguntaba y nada, nada siempre, siempre me cerraron las puertas (Cecilia, trayectoria larga).

Como podemos dar cuenta, estas becas no llegan a todas las alumnas, en ese sentido, cuáles son los parámetros para obtener ciertas becas, porque en el caso de Cecilia, ella tenía un promedio alto, sin embargo, eso no le ayudó para obtener dichas becas, incluso los institutos que ofertan becas para estudiantes indígenas no se la dieron aun siendo ella una mujer tsotsil. En algunas ocasiones, como en el caso de Cecilia, se necesitan conocidos para acceder a las becas, a pesar de no pertenecer a un pueblo indígena, ya que esas becas son para personas de pueblos indígenas.

A finales de la Universidad me llegó un aviso por parte de un amigo, un amigo de la familia y me decía: “oye Ceci, no te interesa una beca”, del mismo Instituto del que me dijeron que no había salido la convocatoria para tsotsil y le digo pues sí claro bueno lo que pasa es que tienen que ir acompañados de parte del estado de algún diputado o de alguien que este en gobierno para que les puedan dar la beca. Entro a ese Instituto y dije pues yo tengo mis papeles y dijo bueno yo te conozco eres buen alumna y me da muchísima pena que nunca te den ninguna beca y me dijeron: “pues sí te vamos apoyar”. Ellos me apoyaron para entrar en partes como les digo me da pena decir, que tuve que ser recomendada, pero no fue por mi sino por las personas que manejan eso al entrar al Instituto, resulta que estaba la sobrina de la que dirigía ese lugar y todos sus familiares nadie hablaba ninguna lengua, coraje me daba al verlos (Cecilia, trayectoria larga).

Ahí damos cuenta de las injusticias que se viven y las dificultades que las mujeres enfrentan para obtener dichas becas económicas, para solventar sus gastos de la escuela, por lo tanto, las personas encargadas de dar las becas, se aprovechan y dan becas a las personas que no deberían obtenerlas, en ese sentido, están contribuyendo a una mayor desigualdad, ya que a pesar de que existen estos apoyos, no están llegando a las personas que en realidad deberían llegar, mucho menos, esta información llega en la lengua materna de las y los alumnos indígenas, a pesar de que es primordial tal y como lo afirma el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, (2019) es un “derecho de disponer de información pública en su lengua, como los contenidos de los programas, obras y servicios de los que son sujetos” ya que según estas:

acciones afirmativas toman en cuenta las características de las personas o grupos que han recibido un trato desigual para favorecerlas en los mecanismos de distribución de bienes escasos con el fin de generar situaciones que permitan el desarrollo de condiciones igualitarias y, en este sentido, están cimentadas en el terreno de la igualdad y la justicia, no en el libre mercado ni la competencia (Bucio, 2011: 10).

En ese sentido se contribuye aun más a la desigualdad, porque, aunque existan dichas becas, no llega a la población indígena, a pesar de que Juárez (2011)

afirma que, uno de los mecanismos que ayudaría a las y los alumnos son las acciones afirmativas, ya que

A través de ellas se aumentaría el porcentaje de indígenas universitarios, lo que provocaría aminorar la exclusión en el ámbito de la educación superior, que sin duda se reflejaría en menor desigualdad, a la postre, en la esfera profesional. Además, los indígenas universitarios serían referentes para otros indígenas, y ayudarían a terminar con prejuicios y estructuras sociales perniciosas (Juárez, 2011: 196).

Sin embargo, creo que no en todos los casos, tiene la posibilidad de obtener dichas becas, por estos institutos corruptos.

e) “No me bajaban de come rábano, come zacate, india pata rajada¹⁶”. La Discriminación y los racismos en los centros educativos.

En este apartado analicé la situación que viven las mujeres tsotsiles estando en los centros educativos, para así dar cuenta de la discriminación y el racismo. En donde podemos afirmar cómo las instituciones educativas siguen violentando a las mujeres indígenas, se siguen perpetuando estos comentarios misóginos y machistas, por parte de sus compañeros de clases y por los mismos profesores de los institutos. En ese sentido fue necesario analizar y reflexionar, cómo estas violencias y racismos repercutieron o no en las trayectorias educativas de las mujeres mayas tsotsiles, cómo a pesar de los racismos algunas mujeres decidieron continuar con sus estudios.

En el caso de trayectorias cortas y medias, analizaremos un testimonio por cada categoría, por último, veremos la situación de discriminación que vivieron cinco mujeres con trayectorias largas por la discriminación de por pertenecer a un pueblo indígena. En el caso de Anastasia, vivió discriminación cuando estaba en la primaria, a Eva le paso cuando ingreso a la preparatoria, como podemos dar

¹⁶ Dicho por: Cecilia, trayectoria larga.

cuenta ambas, comparten la situación de discriminación por pertenecer a un pueblo tsotsil.

pero también es esa escuela sufrí mucha discriminación por el hecho de ser indígena porque bueno claro no todos, pero si la mayor parte de la, de los que estudiábamos ahí me discriminaban (Anastasia, Trayectoria corta)

Fíjate que como ya éramos ahí más grande sí hubo más la discriminación por parte de ellos ¿no? que te decían que eres un indio, que eres un Chamulón. Normalmente cuando quieren discriminar es que te dicen que eres un Chamulita o que eres un indio, eso es lo que más me decían y por esa razón igual ya me daba pena hablar mi lengua que es el tsotsil, hasta en la casa cuando llegaba y me hablaba y me preguntaba mi mamá y mi papá en tsotsil yo les contestaba en español (Eva, trayectoria media).

Esta discriminación que vivió Eva, la llevó a ya no querer comunicarse en su lengua tsotsil, incluso sentir vergüenza de pertenecer a un pueblo indígena, estos comentarios discriminatorios están repercutiendo y aportando a que las lenguas se dejen de hablar, que exista un ocultamiento de la lengua materna y a su vez esconder de cierta manera ser indígena.

En el caso de trayectorias largas, la compañera Cecilia, menciona haber vivido discriminación por pertenecer a un pueblo tsotsil estando en la secundaria, sin embargo, ella continuó su proceso educativo, por lo tanto, me pregunto ¿Qué factor permitió que Cecilia continuara a pesar de la discriminación? Claro, como ya lo he afirmado, es necesario mencionar que no es lo mismo recibir discriminación estando en la primaria que estando en la secundaria, creo que el factor de la edad nos ayuda a comprender que, teniendo mayor edad, las violencias se reciben de otra manera, como en el caso de Cecilia que pidió ayuda, incluso denunció este tema ante las autoridades de la escuela, cito el testimonio de Cecilia.

Al principio fue lo más difícil con mis compañeros ellos no me bajan de come rábano, de come zacate, de india, de pata rajada de un montón de cosas, quizá no podía discriminarme ya con el uniforme porque todos íbamos como con un mismo tipo de uniforme, pero con otros aspectos sí. Siempre traté de, de decir

de dónde era, nunca oculté de dónde venía y creo que esa era un arma muy fuerte para ellos (Cecilia, trayectoria larga).

En los siguientes testimonios de mujeres con trayectoria larga, daremos cuenta que vivieron discriminación durante su paso por todas las etapas educativas: primaria, secundaria y preparatoria. En ese sentido cada una lo vivió de manera distinta, sin embargo, todas las trayectorias largas comparten no haber dejado la escuela por ese factor de la discriminación. En el caso del testimonio de trayectoria media que es Eva, no menciona haber dejado la escuela por la discriminación que vivió estando en la prepa, sino que en su caso permearon otros factores.

Me parece sumamente interesante que, en el caso de las trayectorias largas, a pesar de las discriminaciones que vivieron, todas continuaron sus procesos educativos, en ese sentido, cada una buscó formas y estrategias de resistencia, para continuar y no truncar su trayectoria educativa a pesar de la discriminación racial que vivieron.

Las mujeres que participaron de este estudio no se vieron en la necesidad de ocultar su origen, sus raíces, para avanzar en sus procesos educativos a pesar de la discriminación, caso contrario de la investigación de Amador, con mujeres indígenas (2014) que las mujeres que participaron de su estudio ocultaron su identidad indígena para avanzar y no vivir esas discriminaciones al momento de migrar y estudiar en la ciudad. A continuación, cito las palabras de las compañeras con trayectorias largas para dar cuenta de cómo, a pesar de las discriminaciones, continuaron sus procesos educativos.

Así como que, una india vino a estudiar a esta escuela o sea qué se cree y yo decía bueno pues es que me creo capaz de continuar (Cecilia, trayectoria larga).

En tercer año [de primaria] yo recuerdo que la maestra, no recuerdo el nombre la verdad, pero decía por qué te vas a juntar por esa india, para qué le das el papel a esa india, o sea había una serie de discriminación y te digo yo recuerdo

que sí era muy fuerte la discriminación porque nos hacían varias cuestiones de por qué te vas a ir con esa india, por qué te juntas con esa india (Lourdes, trayectoria larga).

Lo difícil de ahí en la escuela fue este... por mis compañeros que tenían como compañeros de que, por el color de piel normalmente mi papá era más moreno que nosotras, entonces como que siempre se burlaban de nosotros, por nuestro color de piel. Como te digo, como mi papá era así muy moreno entonces como que ahí lo identificaban como el moreno de la comunidad (Yolanda, trayectoria larga).

Como se puede apreciar, en el caso de Lourdes y Yolanda sufrieron racismo estando en la primaria, Cecilia lo vivió en la secundaria a Yolanda específicamente por su color de piel, le paso estando en la primaria ahí podemos dar cuenta de las prácticas racistas ya que ser indígena está relacionado con lo negativo, ser de piel morena trae consigo un fuerte racismo (Ortiz, Ayala y Pérez, 2018).

En el caso de Lourdes y Cecilia por el hecho de pertenecer a un pueblo indígena, recibieron comentarios racistas como el término "india". En ese sentido, estos comentarios racistas, se siguen reproduciendo y se fomentan en distintos espacios tales como en los centros educativos, en las iglesias e incluso en la familia, estos:

forman parte del sistema de opresión. En este, los opresores se apoderan de manera efectiva e integral de la vida social y personal de los subordinados porque su objetivo es lograr la sumisión. Los opresores asumen una actitud de dominación y de propiedad (...). Han creado la imagen estereotipada del indio de acuerdo a sus intereses y a su concepción ideológica. Los estereotipos responden a imágenes peyorativas, marcadas por rasgos negativos. El estereotipo es la concepción, la idea, la etiqueta que se le coloca a un grupo en función de la valoración negativa de una diferencia. El prejuicio se refiere a las actitudes afectivas que reflejan el estereotipo sobre un grupo y se concretan a través del trato de inferioridad que se da a la persona o al grupo social (Chirix, 2014: 217).

A pesar del racismo que vivieron, las tres mujeres continuaron su trayectoria educativa, ¿Qué factores les permitió que ellas continuaran, a pesar del racismo

que vivieron? En el caso de Lourdes estando en la primaria tuvo apoyo de su familia, al igual que Yolanda, incluso ella mencionó tener apoyo por parte de su abuelita. Cecilia, consideró que esos comentarios racistas le impulsaron a continuar, a pesar de los otros factores que estaban repercutiendo en su trayectoria, tales como la falta de dinero, la falta de becas, el hambre y los racismos, su mamá fue el pilar para que ella pudiera continuar, tenía familiares en Tuxtla y con ellos pudo vivir. Al término de la entrevista, Cecilia habló de que nunca se victimizó de las situaciones que le pasaban, quizá eso le ayudó a continuar con su educación, ya que, como menciona Chirix (2014: 215), “cuando la victimización ha sido internalizada, no hay capacidad para dar respuesta a la violencia vivida. Ser víctima es sentir que no merecemos defendernos”, tal y como lo cuenta Cecilia:

“En mi caso fue no victimizarme de las situaciones, sino tomarlo como un empujoncito” (Cecilia, trayectoria larga).

Una cuestión interesante en la trayectoria de Flor, es cuando ingresa a la licenciatura, fue cuestionada por sus rasgos físicos, una mujer con la piel blanca y el pelo rojizo, el maestro no le creyó que ella fuera de hablante de una lengua indígena.

Cuando entró este justamente el maestro tex Andrés él me acuerdo que estaba sentado y le digo buenas tardes este maestro que no sé qué, creo que aquí me toca, “no compañera, te toca del otro lado”, no pues es que de allá me mandaron para acá, “no acá es para hablantes”, yo soy hablante le digo, ¿ah sí? -dice- y me dice k’usi abi? Me dice, a pues li jbie ja’ Flor le digo, “aaaa, cha jut ja’ no’ox la chan”-me dice- mo’oj mu’yuk la jchan bu likemot, ahí le empiezo a contestar en tsotsil de dónde era a cuánto tiempo estaba y has de cuenta que me entrevistó como 5 o 10 minutos y me dijo pásale pues me dice. En ese tiempo tenía yo pintado mi cabello color rojo y me dije como “tsoj ajole kaxlanot yiluk” -me dice- [risas], “no tienes cara de indígena” -me dice- pues sí lo soy le digo. “Bueno pues pásale” -dice-, no le digo solo es pintura en mi cabello, no, pero sí soy hablante le digo ah interesante pásale, me dice (Flor, trayectoria larga).

En ese testimonio, es posible ver que las personas indígenas deben de cumplir con un “fenotipo”, tienen que “verse” como indígenas y eso, en este caso, implica tener un color de cabello determinado, usar una determinada ropa y hasta tener una cierta corporalidad. En ese sentido “el color, al igual que la raza, es producto del régimen de verdad que construyó la colonización y expansión europea, en la que el color blanco, asociado al color de la piel del colonizador (Chaves, 2002: 6).

A Flor no la veían como indígena por sus rasgos físicos, incluso tuvieron que “comprobar” que era tsotsil hablando la lengua, para ver si en realidad ella era parte de la cultura tsotsil y, sobre todo, por su color de piel blanca, ya que siempre “el oscurecimiento de la piel se relacionaba con la proximidad a los negros y a los indios” (Chaves, 2002: 9).

En el caso de Maximiliana, de trayectoria larga, refirió cómo a pesar del desprecio y la humillación que ella vivió en la secundaria y en prepa por parte de sus compañeros, continuó con la licenciatura. Podremos dar cuenta en su testimonio, que el enojo y el coraje fueron parte de su motivación, como una manera de demostrar que ella iba a lograrlo a pesar de las situaciones adversas.

Pues yo creo que el enojo ajá, y la manera de demostrarle a mi familia por todas las críticas que recibí, las humillaciones, entonces, porque si hubiera sido así de light todo bien tal vez todo bien así de que si termino... pero en este caso fue más porque quería demostrar de que yo podía, de que no era verdad lo que estaban diciendo y quería demostrarle a los chicos que me hicieron menos y que me trataron tan mal, que me humillaron y todo pues que iba ser mejor que ellos, entonces era más por eso. Sí la verdad es que no tenía pensado desde chica lograr algo así, sino que conforme iba pasando el tiempo iba agarrando más coraje, de que digamos mi coraje no fue más coraje agarrarlos a golpes algo así desquitarme con ellos, sino el coraje que sentí era más para seguir luchando, echándole ganas, era más como que me daba fuerza de que decía: “a sabes qué, pues si me haces esto y ya ves y verás que seré mejor que tú”. Entonces siempre fue eso, entonces entre más daño me hacían, lloraba, si lloraba porque me dolía ¿no?, pero decía seré mejor que tú y así seré mejor que tú y así y entonces no me desanimaba, sino que ahorita le doy gracias a ellos los que me hicieron menos los que me hicieron tanto daño aaa pues ya

verás y gracias a ti lo logré, si la verdad es que fue por coraje, si, si no es que supe llevarlo para algo bien (Maximiliana, trayectoria larga).

A pesar del dolor que le provocaba las humillaciones a Maximiliana, vemos una postura de soportar y aguantar todas las violencias que recibió en la escuela, porque entre más la molestaban, ella tomaba fuerza y coraje para demostrar que, a pesar de eso, iba a ser mejor que ellos. En ese sentido, podemos dar cuenta cómo

Las mujeres mayas asumen la actitud de aguantadoras y actúan como si no tuvieran derecho a defenderse. Se apodera de ellas el llanto y el dolor como expresiones de sufrimiento. Cuando las mujeres no toman conciencia del dolor que les provoca la opresión y el racismo, asumen la actitud de aceptar la segregación impuesta, mentalmente no descansan porque están siempre pensando cómo lograr ser iguales bajo el paraguas de la superioridad impuesta. (Chirix, 2014: 215).

se asume que es necesario aguantar todo esto para lograr algo en la vida. Sin embargo, estos sistemas de poder opresivos intentan naturalizarse, pero no lo logran por completo, lo cual no da la posibilidad de relaciones de resistencia, contestación y transformación. Por ejemplo, en el caso de las mujeres con trayectorias largas, que llegaron hasta altos niveles educativos, a pesar de las discriminaciones, tuvieron condiciones o prácticas que les dieron la posibilidad de estar donde están, es decir, estas relaciones de poder a las que se enfrentan durante su paso por la escuela, no terminan de completarse, de totalizarse, por eso es que ellas pudieron buscar estrategias de resistencias para continuar sus procesos educativos.

f) “Estudiar en esa época era muy difícil siendo mujer¹⁷”: violencias físicas, acoso sexual y hostigamiento que vivieron en los centros educativos

En este apartado, analizaremos las situaciones de las violencias físicas, acoso sexual y hostigamiento que vivieron las mujeres durante su paso por la escuela,

¹⁷ Dicho por Anastasia, trayectoria corta.

situaciones que son parte de esta violencia machista y patriarcal que se vive en los centros educativos.

Comenzaré analizando las trayectorias cortas. En el caso de Anastasia, podremos dar cuenta en su testimonio de la violencia física que vivió por parte de sus maestros, ella menciona que esa violencia física eran castigos y que los recibían más las personas indígenas, incluso mencionó que en la época que ella estudió en la primaria era muy difícil por la condición de ser mujer.

Nosotros en ese entonces no sabíamos qué era el bullying que le llaman hoy en día y este pues sufría mucho el maltrato más que nada mis compañeros de la escuela y este a veces con los maestros y hasta llegaba un punto en que a veces este pues tú sabes ¿no? que estudiar en esa época era muy difícil siendo mujer, incluso con los maestros a veces te castigan, e incluso este a veces te golpeaban ¿no?, porque eso es lo que me pasaba, a mí me golpeaban este por a veces por no hacer unas cosas, por ejemplo no hacer la tarea ¿no?, pero ya era un castigo muy fuerte ¿no?, pero en ese entonces nadie decía nada verdad, ni los papás podían decir nada a todo lo contrario con hoy en día. Pero lo que yo sufriría era la discriminación fuerte, porque estar conviviendo ahí con los compañeros entonces este terminando el quinto de primaria y no me inscribí en el sexto de primaria, ya este prácticamente ya no quise estudiar, prácticamente a los que castigaban más obviamente era las personas indígenas, me metían como reglas en la mano, estos por ejemplo nos hincaban en el pinzaron ahí como media hora más o menos y eso y que otra cosa si solo sí, pero prácticamente eran cosas que ni hacíamos nosotros, o sea estos a veces hacían las cosas los kaxlanes pero por ser indígena y eso decían no que ellos fueron y así, ya nos tocaba el castigo por el otro, era muy fuerte, fue muy fuerte para mí la verdad (Anastasia, trayectoria corta).

La violencia física que vivía Anastasia por parte de sus maestros fue por el hecho de pertenecer a un pueblo indígena, era más fuerte para ella, lo cual fue un factor que afectó su proceso educativo, ya que, al estar inmersa en esta violencia de género por parte de su familia, la violencia física y discriminatoria en el aula decidió abandonar sus estudios, además de la falta de recursos económicos.

Así mismo, le sucedió a Teresa, en su testimonio menciona haber vivido también violencia física durante su paso por la primaria, por parte de su maestra, pero también por parte de sus compañeros. Lo cual me hace reflexionar ¿qué otros factores le ayudaron a Teresa a continuar su secundaria a pesar de la violencia física? Porque, como bien se mencionó Anastasia sí abandonó sus estudios, entre otras cosas, debido a la violencia sufrida.

Nunca se me olvida, quizá porque me costó aprender. En primero, segundo no sé, recuerdo que una maestra, que no me olvido de su nombre, Gloria, siempre me pegaba y tenía regla y nos golpeaba en la cabeza. La verdad no sé si porque no aprendía o de plano porque no me entrego al cien o por mucha tarea. Yo soy la mayor y sabía que siempre me ponía en medio de los hombres, la niña que no aprende por castigo nos ponía en medio de los hombres, uno de cada lado. Me acuerdo que una vez me pasaron a empujar a propósito entonces como que, sí me caí, entonces sí me sentí mal, ya no sabía si estudiar o no (Teresa, trayectoria larga).

Vemos cómo estas violencias físicas “que se ejerce contra las mujeres estudiantes indígenas refuerza la discriminación y la exclusión, pues en el discurso de las jóvenes queda claro que tanto las personas agresoras como ellas mismas, percibían que estas prácticas estaban vinculadas a su condición social, indígena y de género” (Zermeño y Pérez, 2014: 39). En el caso de Cecilia vivió también violencia física por parte de sus compañeros.

Del primer bimestre cuando me dan las calificaciones y ellos les molestó porque una india había salido mejor que ellos, se organizaron, de hecho, para golpearme afuera de la escuela y se estaba organizando, solo que yo me enteré entonces pedí que alguien llegara por mí, porque de verdad me aterraba el decir me van a golpear y luego eran personas muchísimas más altas que yo, di parte a las autoridades de la escuela y les llamaron la atención y todo (Cecilia, trayectoria larga).

Otra de las situaciones que viven las mujeres, es la situación de acoso, tres de las entrevistadas mencionaron haberlo sufrido durante su paso por la escuela, una por cada trayectoria. Vamos analizar y reflexionar sobre ellos. En el caso de Anastasia

con trayectoria corta, fue acosada por parte de sus compañeros durante la primaria, mientras que Maximiliana, con trayectoria larga lo sufrió por parte de sus profesores durante la preparatoria y, finalmente, Lourdes, con trayectoria larga, lo vivió durante la licenciatura. Las tres vivieron acoso en diferentes grados educativos:

Por ejemplo, mis compañeros de la escuela o sea me abrazaban a la fuerza ¿no? y llegaba un punto en donde prácticamente te quiere besar a la fuerza y no que tú vas a ser mi mujer y eso y el otro o sea teniendo esa edad o sea imagínate y yo aclaro, llegaba llorando a mi casa y o sea me quejaba con los maestros, pero como tú sabes ¿no?, en ese entonces no valía lo que le decía al profe ¿no? (Anastasia, trayectoria corta).

Hasta los maestros como sabían que era yo indígena o algo así que no tenía con quién me defiendan, y pues hasta los maestros me molestaban, era como muy ¿cómo se dice? ¿Cómo se dice?, que me decían que les gustaba que querían salir conmigo etc, etc, se acercaban a mí. Es que yo siempre cuando estuve en la prepa, pues siempre estaba yo sola, solita, y pues así los maestros se acercaban en lugar de que me apoyen o me animen o algo así, nooo, al contrario, a molestarme y todo entonces eso me asustaba muchísimo más. Recuerdo que hasta una vez fui como hay maestros de psicología (...) me acerqué con un psicólogo para platicarle (...) entonces me alejé, pues simplemente me empezó platicar bueno hacerme preguntas no, pero no me sentía tan a gusto con él porque también era algo molesto (Maximiliana, trayectoria larga).

Yo recuerdo que había uno que otro profesor que te acosaba pero que no lo tenías como tan bien visto porque yo recuerdo que eeee, mmm, no me acuerdo cómo se llama la materia, estadística creo, mi profe a pesar de haber entregado un trabajo al cien en grupo, porque eran más trabajamos en grupos, me sacó 6, nunca le entendí, ya después le entendí de ah ya, sé por qué me sacó 6 (Lourdes, trayectoria larga).

Como podemos dar cuenta, Anastasia denunció el acoso que sufrió por parte de sus compañeros, pero su denuncia no fue considerada, al igual que Maximiliana, denunció el acoso con el profesor de psicología, sin embargo, no hubo respuesta

positiva, al contrario, el acoso aumentó porque el maestro de psicología comenzó a acosarla también.

Otra cosa interesante es que Anastasia estando en la primaria identificó que estaba siendo agredida por eso denunció, Maximiliana estando en la preparatoria mencionó haber sentido miedo por eso denunció, Lourdes comentó no haber identificado esta violencia por lo tanto no hizo denuncia alguna, después comprendió que salió baja de calificaciones por ese mismo maestro que la molestaba. Por lo tanto “el acoso sexual en la escuela tiene efectos físicos y emocionales negativos y ocasiona una menor productividad, absentismo escolar, dificultades de concentración y un peor rendimiento académico o el abandono de la escuela por parte de las niñas” (Tardón, 2017: 164). El acoso, como se pudo apreciar, tiene costos emocionales en la vida de las mujeres, incluso puede llegar a afectar su proceso educativo.

5.2 Fue muy doloroso para mí, porque mi papá me dijo: si te sales de esta casa, no vuelves: Mujeres que migraron a las ciudades para continuar sus estudios

En este apartado hablaremos de los procesos migratorios de las mujeres que migraron de sus lugares de origen para salir a estudiar, se dará cuenta de las complejidades o bien las ventajas que trae migrar para continuar estudiando, así mismo se analizará cómo se entrelazan las violencias, discriminaciones o racismos al momento de migrar de sus lugares de origen y establecerse en la ciudad. Es necesario mencionar que este apartado se va analizar y reflexionar porque algunas mujeres tuvieron que migrar de sus lugares de origen, para continuar con sus estudios. Así mismo se examinará si la migración les ayudó a las mujeres a emanciparse, liberarse de la violencia de la familia, transformar su realidad o bien empeorar o dificultar su proceso.

En este apartado se puede ver que, de las cinco mujeres con trayectorias cortas que participaron en esta investigación, no migraron, ya que únicamente estudiaron la primaria, y en sus comunidades sí había educación primaria, por lo tanto, no se vieron a la necesidad de migrar como en el caso de las otras trayectorias. En cuanto a las mujeres de trayectorias medias solo migró una y, de las trayectorias largas, seis migraron de sus lugares de origen.

Guadalupe es una de las mujeres que se vio en la necesidad de migrar de su lugar de origen para continuar con su secundaria, ella menciona haber migrado durante un año. Una de las ventajas que presentó fue que ya tenían una casa en la ciudad de San Cristóbal y se quedaba con su papá y su hermano mayor.

Terminé la primaria, me trajo aquí en san Cristóbal mi papá, como mi papá tiene una casa aquí en san Cristóbal me quedé aquí y tengo un hermano igual que trabajaba aquí también y así me quedaba yo aquí toda la semana, por la secundaria ya los fines de semana ya me iba yo a ver a mi mamá. Durante un año, ya este como cuando entré en segundo de secundaria viajaba yo, porque ya no quería estar así en la casa de mi papá, ya no quería estar así, viajaba yo todos los días, si no mi hermano me llevaba, me traía también mi hermano. Me sentí no sé rara o no sabía bien cómo era, yo solo hablaba puro tsotsil, el tsotsil, como que no me sentía yo bien, no me sentía bien, como que no encajaba aquí en San Cristóbal, de hecho no me molestaban, pero sí sentía yo como eso una incomodidad, no, no me sentía yo bien, como no hablaba yo bien el español, bueno más o menos ya sabía hablar pero no tan así comunicarme, no, sí, sí me dificultada un poco también, si se me dificultó un poco socializarme con mis compañeros/as (Guadalupe, trayectoria media).

Como podemos dar cuenta, Guadalupe estuvo viajando todos los días una parte de su secundaria y durante toda la preparatoria, ella menciona que sentía que no encajaba estando en la ciudad porque no sabía español y no lograba comunicarse con sus compañeros. Al no saber español ella no podía entablar un diálogo con sus compañeras y compañeros de clases, lo cual probablemente le dificultó su proceso educativo estando en el aula, sin embargo ella no menciona haber vivido

discriminación por eso, aunque sí menciona en su testimonio no sentirse bien, sentirse incómoda, ya que ser mujer, indígena y migrante es un proceso difícil, y más estando en el aula, ya que “se ha documentado el miedo de indígenas migrantes al rechazo social por hablar idiomas distintos al español” (Hernández, 2015: 9) probablemente el miedo al rechazo fue lo que sucedió con Guadalupe, no lo podemos confirmar, sin embargo podemos dar cuenta de que decide ya no vivir en la ciudad y migrar todos los días, lo cual forma parte de sus resistencias, ya que, al sentirse incomoda viviendo en la ciudad, toma la decisión y la alternativa de viajar diariamente a su comunidad con su familia, probablemente para no sentirse mal o incomoda como ella bien menciona.

En el caso de Tere y Victoria, ambas con trayectorias medias, no se vieron en la necesidad de migrar, ya que un factor importante para ellas fue que en sus comunidades había educación secundaria y preparatoria. lo cual es un factor positivo para que ellas continúen estudiando. Así mismo, ninguna de las dos continuó la Universidad porque en su comunidad no había la carrera que ellas querían estudiar, además de su situación económica, de la hablamos anteriormente, no se los permitió. El hecho de que no haya una Universidad con la carrera que ellas desean estudiar cerca de sus hogares, resultó ser un factor decisivo para que no continuaran estudiando, y no decidieran migrar por su situación económica.

En el caso de Tere, además de la escasez de oferta educativa cercana a su lugar de residencia, la carga de labores que tenía que realizar asociadas a los estereotipos de género fueron un factor importante, su mamá le dijo que tenían que dedicarse a labores de casa y aprender el telar de cintura y por eso no pudo seguir estudiando. Ambos factores contribuyeron a que ya no continuara con su licenciatura, así mismo la decisión de continuar o no estudiando no fue únicamente era decisión de ella, sino que es una decisión que se toma en conjunto con su mamá, veamos el testimonio de Tere.

Cuando terminé la prepa, me gradué y bueno este le pregunté a mi mamá que si podía seguir estudiando le pregunté y me dijo que ya no, eso me volvió a decir, ya no, ¿por qué le dije? Es mejor que me ayudes en la casa, aprende a bordar mejor me dijo, mejor aprende ese échale ganas me decía, busca tu dinero, tu negocio, pero pues no me dieron permiso para estudiar, ahí me quedé pensando ya no estudié nada, le eché ganas al telar. ¡Cómo no viniera una nueva universidad!, decía yo y le pregunté a mi mamá, si hubiera la posibilidad de que traigan una nueva escuela Universidad me darías permiso y me dijo no sé, lo que no quería mi mamá es que no me separaba de ella, como irme a San Cristóbal o a Tuxtla, eso es lo que no quería, porque se iba quedar sola, o se sentía mal, como yo soy la más pequeña, por eso no me dejaba, por eso no quería darme permiso. Este si es aquí nomás está bien, vete me dijo, si es que ponen una nueva universidad en Zinacantán, si me gustaría seguir estudiando, porque es demasiado gasto si me voy lejos como a san Cristóbal Tuxtla o Comitán, por la renta, útiles, la comida todo, como todo es pagado en la ciudad, el agua la luz, todo es pagado, entonces porque yo tenía pensado que ya no le iba pedir gasto a mi papá, a mi mamá, yo sola quería absorber mis gastos, y todo, pero bueno ya no quería, al contrario yo quería darle gasto a mi papá a mi mamá (...). De hecho vino la UNACH en línea, pero no tenía la carrera o licenciatura que yo quería estudiar, ninguna me llamó la atención, eran otras cosas, entonces dije no, y estaba bien cerca de mi casa, a una cuadra, aquí mismo en la casa de la cultura, y como había computadora ahí las utilizaban para las clases en línea, y yo pues ninguna licenciatura me llamó la atención, ya solo espero que si viene una nueva Universidad, si no viene pues ahí se pierde mi oportunidad ni posibilidad (Tere, trayectoria media).

Como ya se mencionó, Tere ya no continuó estudiando la Universidad por diversos factores, una por la situación de que, al ser la menor de la familia, tenía que acompañar a su mamá a las labores del hogar, a bordar, es decir cumplir con los roles de género que son asignados para las mujeres tsotsiles, por lo tanto, no le dieron permiso de migrar y estudiar en la ciudad, sumando a ello que migrar implicaba mayor gasto y ella no podía solventarlo. La falta de instituciones universitarias en las comunidades indígenas, para que ellas tengan la posibilidad de estudiar en sus propias comunidades, sin tener la necesidad de migrar a la ciudad, es un factor importante a considerar en su decisión de continuar o no estudiando. Como podemos dar cuenta, falta mucho por hacer en pro de la

educación de las mujeres indígenas, hay una deuda enorme por parte del gobierno de México para la implementación de centros educativos, ya que al no poder migrar terminan abandonando sus estudios. Lo mismo sucedió con Victoria, quien quería estudiar pedagogía, pero eso implicaba migrar a San Cristóbal, pero su situación económica no le permitió migrar.

De repente lo pienso y estudiar los fines de semana, educativa o pedagogía una de esas dos, pero eso ando pensando, así como para enseñar a las niñas y niños, tengo que ir a San Cristóbal, va costar (Victoria, trayectoria media).

En el caso de Eva con preparatoria terminada, no podemos hablar de un proceso migratorio, ya que ella, nació en la Ciudad de San Cristóbal y toda su educación hasta la prepa fue en la ciudad. Sus orígenes son del municipio de San Juan Chamula, reflexionando un poco, yo me pregunto, ¿en el caso de las mujeres tsotsiles que ya nacieron aquí en la ciudad, que ya tienen un hogar, una familia establecida les será menos complicado su proceso educativo? ya que, pensando en la trayectoria de Eva, siempre tuvo el apoyo de su familia para que continuará estudiando, siempre la motivaron a continuar, e incluso le apoyaban económicamente, y tenía un hogar donde vivir. Entonces hago un contraste y pienso en las mujeres que nacieron en las comunidades y que deciden salir de sus lugares de origen para continuar con sus estudios, no tiene el apoyo de sus familias, ni un hogar donde vivir, ni mucho menos que alguien les ayude a solventar sus gastos para la renta y o las colegiaturas.

En ese sentido, sí existe una diferencia de las mujeres que ya nacieron en la ciudad, porque tienen mayores posibilidades de continuar, en comparación de las mujeres que migran a la ciudad, sin embargo, la trayectoria de Eva a pesar de tener las posibilidades de estudiar, ella decide abandonar sus estudios por decisión propia, entonces ahí también vemos que tener una trayectoria educativa también depende mucho de las aspiraciones que una tenga como mujer, quizá, probablemente Eva aspiraba a otras cosas.

A continuación, analizaremos las trayectorias largas de las mujeres que decidieron migrar para continuar con sus estudios y dar cuenta de las dificultades que tuvieron por el hecho de migrar a la ciudad, y así analizar más a profundidad si migrar es un factor que dificulta las trayectorias de las mujeres, ya que se ven en la necesidad de esforzarse el doble o el triple para lograr una carrera. Así mismo para dar cuenta porque algunas sí migraron y por qué otras no, qué factores contribuyeron para que las trayectorias largas sí migraran y las medias no.

En el caso de Maximiliana al preguntarle a qué edad había migrado y cuáles habían sido los motivos que la llevaron a salir de su comunidad, respondió que había sido por el deseo de seguir estudiando la secundaria en la ciudad, ya que en su comunidad no había nivel secundario, lo mismo ocurrió con Cecilia, ella migró para continuar la secundaria.

A los 12 años, por problemas con mis papás, más que nada porque no me dejaba a seguir estudiando, entonces eso me motivó a salir, de ahí pues abandonar mi pueblo, porque a mí siempre me gustó lo que es la escuela y pues mi deseo era seguir estudiando la secundaria pero no me permitieron y ahí fue donde ya decidí por enojo o por no sé qué fue lo que me llevó, porque a veces lo pienso mucho de cómo es que pude, me atreví a salir tan pequeña, si y más fue por enojo, creo que no me hayan dado permiso de seguir estudiando ahí, ya, terminó la primaria, fue que salí de ahí, pues fui a estudiar la secundaria en San Cristóbal, entonces dije ah bueno pues me voy (Maximiliana, trayectoria larga).

En parte por necesidad porque en la comunidad donde vivo pues no había en ese entonces la secundaria, entonces yo quería seguir estudiando (Cecilia, trayectoria larga).

Como se puede apreciar, ambas decidieron migrar de sus lugares de origen para continuar sus estudios de nivel secundaria, así mismo ambas no se fueron a estudiar a San Cristóbal, ciudad cercana a sus municipios, sino a la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, a Maximiliana porque ya no encontró ficha aquí en San Cristóbal

y Cecilia porque desde la primaria tenía el sueño de ir a una de las secundarias de Tuxtla.

Ambas se vieron en la necesidad de migrar, en comparación con las trayectorias medias de Tere y Victoria, lo cual me hace reflexionar que cuando en las comunidades indígenas sí existen los niveles educativos, ellas no se ven a la necesidad de migrar y es más probable que continúen estudiando, por lo tanto, se puede hablar de que el hecho de que no existan centros educativos en sus comunidades de origen, es violencia estructural. Migrar también las lleva a enfrentarse a múltiples situaciones que más adelante vamos a analizar y reflexionar, migrar no es malo, es un movimiento natural de lo vivo y lo humano, el problema es la expulsión forzada de un lugar para luchar, en otro lugar, por mejores condiciones de vida.

En el caso de Flor de María migró para venir a estudiar su último año de la primaria y posteriormente toda su preparatoria y licenciatura, pero también por el trabajo de sus padres, sin embargo, no tuvo mayor complicación, ya que sus padres tenían casa y familiares en San Cristóbal con quien estar, lo cual probablemente, hizo que su trayectoria fuera menos compleja, y ello le diera la posibilidad de prepararse y de seguir estudiando.

El kínder y la primaria lo terminé en Candelaria excepto mi sexto grado vengo a terminarlo en San Cristóbal, después la secundaria vuelvo a regresar a Candelaria lo terminé a ya los tres años y de ahí me regreso a San Cristóbal por prepa y ya me quedo aquí, a venir a vivir acá por el trabajo de mis papás, pero yo no sé qué pasó ahí que al final ya no vinieron, solo nos vinieron a dejar, porque vino mi hermano y yo pues, y pues se les hizo fácil buscar a una de mis tías que nos cuidara así que íbamos el fin de semana ya sea que, si nosotros veníamos a Candelaria o ellos vinieran, pero si nos llevamos un año completo (Flor de María, trayectoria larga).

Por otra parte, podemos ver las dificultades y tristezas que las mujeres tuvieron que enfrentar al momento de decidir migrar, ya que mencionaron que sus papás

no las dejaron, lo cual tuvo costos emocionales en la vida de las mujeres, ya que muchas se fueron a la ciudad, sin saber español, sin tener recursos económicos, sin tener el apoyo de su familia, sin embargo, y a pesar de esas complejidades, ellas decidieron migrar para continuar sus procesos educativos.

En el caso de Maximiliana, a pesar de que su padre no la apoyó para continuar sus estudios y migrar, ella tuvo el apoyo de su mamá, lo cual fue un factor importante que la impulsó a decidir salir de su casa, de su comunidad. En el caso de Teresa, migró de su comunidad a la cabecera municipal, lo cual fue un proceso complejo e incluso su salud se vio afectada.

En el caso de Cristina migró para continuar sus estudios Universitarios, Maximiliana para continuar la secundaria, ambas tuvieron costos emocionales, por tomar la decisión de migrar de su comunidad, a Maximiliana porque que su papá le dijo que, si se iba que jamás volviera a la casa, podemos verlas tristezas, angustias, dolores que ellas enfrentan al tomar de decisión de querer seguir estudiando y tener que migrar a la ciudad. Así mismo es posible apreciar las diferencias de edades al momento de migrar, en el caso de Maximiliana migró a sus 12 años con el apoyo de su mamá, Cristina migró después de los 20 años sin apoyo de su mamá y papá, sin embargo, podemos ver en ambas trayectorias el proceso doloroso y difícil de tomar la decisión de migrar, ya que como bien menciona El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2019: número de página) existen muchos “relatos de ambición, esperanza, miedo, ilusión, ingeniosidad, realización, sacrificio, valentía, perseverancia y sufrimiento, que nos recuerdan que la migración es una expresión de la aspiración humana a la dignidad, la seguridad y un futuro mejor”, que a pesar de los costos emocionales, las mujeres deciden migrar. A continuación, cito las palabras de las mujeres para dar cuenta de estos procesos dolorosos y difíciles que vivieron al momento de tomar la decisión de migrar de sus lugares de origen.

Ya no me dejaban que yo me siguiera preparando. Fue muy difícil, demasiado, la verdad es que, porque pensé en dejar mis papás, mi mamá, que siempre ha

estado conmigo, pero con el apoyo de mi mamá es que ella me motivó a salir, porque me dijo: “tú no te puedes quedar como yo”, entonces si dijo: “tu papá que ya no te va echar la mano para inscribirte en la secundaria, entonces si quieres vete” y yo así de si me voy y pues mi mamá no tiene ningún nivel de estudio, no sabe leer ni escribir ni nada, entonces siempre me dijo: “no quiero que seas como yo, quiero que te prepares”. Entonces yo decidí salir y, pero si fue muy doloroso para mí porque me dijo mi papá si te sales de esta casa pues no vuelves y pues para nosotros estamos muertos y ah bueno pues ni modos (Maximiliana, trayectoria larga).

Una noche anterior sí papito siempre me voy a ir, ya lo decidí pero no le dije que ya iba a estudiar, y le dije que pues quería estudiar y que quería trabajar y que quería mi propio dinero y siempre me voy a ir y me dijo está bien, porque a lo mejor por eso te enfermaste la otra vez, porque yo no te dejo ir, pero si te vas tienes esta noche para pensarlo, me dejó otra noche para pensarlo, “pero si te vas créeme que nunca regresas a esta casa, te olvidas de mí, te olvidas de tus hermanas”, ya no lloro porque eso fue hace ¿Qué?, como hace ocho años, pero años anteriores eso uf cómo dolía y me dijo este: “te vas, pero no regresas olvídate de tus padres, olvídate de que vas a recibir una herencia mía” y yo le dije bueno está bien, de todos modos si estudio voy a tener mi propio dinero de algo voy a trabajar y me puedo comprar un terreno (Cristina, trayectoria larga).

En ambas trayectorias sucedió lo mismo al momento de tomar la decisión de migrar ambas sufrieron, en ambos casos, el papá fue quien las violentó psicológicamente, ya que las amenazó con que, si migraban, no volverían a la casa, se convertirían en personas desconocidas, y que al final no serían bien recibidas si algún día decidían regresar. Se puede apreciar lo difícil que es tomar la decisión de migrar para continuar con los estudios, tuvieron que aguantar esta violencia psicológica por parte de la familia, por lo tanto migrar, es una forma de revelarse antes estas violencias de género que hay en la familia y en la comunidad.

Por otra parte, me parece necesario analizar y reflexionar las complejidades que tuvieron las mujeres al momento de llegar a la ciudad y establecerse ahí. Ya que como en el caso de Maximiliana, llegó sin saber español, es decir, no podía

entablar conversación alguna con las personas de la ciudad, lo cual probablemente dificultó su llegada y su estancia en la ciudad. Así mismo, tuvo que buscar donde trabajar para solventar sus gastos de la renta del cuarto y sus pagos de inscripción a la escuela.

Cuando llegué a San Cristóbal recuerdo sin hablar español, no, porque ni siquiera entendía ni una sola palabra, llegué en ese tiempo, ya estaba mi hermano, tengo dos hermanos mayores que ellos sí les permitieron seguir estudiando porque ellos son hombres, porque decían que el hombre tiene que mantener la familia y prepararse, y todo ¿no? y pues ellos sí tuvieron la oportunidad y pues ya fui a quedar con mis hermanos pues con malas ganas pues me aceptaron. Ya rentaban en San Cristóbal y ya fue que me dieron la oportunidad de quedarme ahí, pues ya tuve que buscar mi trabajo y ya lo único que hizo favor mi hermano es que me inscribiera en la secundaria (Maximiliana trayectoria larga).

Sin embargo, en el caso de Cecilia fue distinto, ya que tuvo familiares en la ciudad, quienes le apoyaron para tener un lugar donde vivir lo cual hizo, probablemente menos difícil su llegada a la ciudad.

Tengo familiares en Tuxtla que ellos fueron un punto muy importante porque ellos me dieron un espacio donde vivir allá en Tuxtla y eran los que me abrían los ojos de repente y me decían oye este pues va salir la convocatoria en tal lugar, ve a sacar ficha, mira tienes que sacar ficha, tienes que pagar en el banco muchas cosas. Tengo un familiar allá en Tuxtla, uno de los hijos de mi papá con otra de sus mujeres, entonces ellos me brindaron el espacio, me iba y viajaba de forma semanal entonces yo me iba una semana regresaba el fin y estaba en casa y así. Entonces yo fui a pedir un lugarcito ahí con él para que yo pudiera estar, pues bien, bien de hecho ellos me apoyaron muchísimo, creo que la parte de la renta fue un gran apoyo, la alimentación también, pero pues tampoco era como de abusar ellos me dieron lo poco lo mucho que tuvieron y trataba de aportar lo mas que podía, pero pues en ese entonces tampoco era mucho, si era como tratar de ayudar en las labores, pero no era al cien por ciento porque también tenía tareas (Cecilia, trayectoria larga).

Como llevo sleeping me voy a quedar en los portales de la ciudad de México, para mí los portales eran como los portales de la catedral, pues tuve la fortuna de primero irme con una compañera acompañada que nos fuimos a Iztapalapa luego nos fuimos a la casa de monjas (Lourdes, trayectoria larga).

Lo primerito que llegué a hacer era así buscar dónde vivir y un trabajo, o sea porque no veía, no traía mucho dinero así también, lo poco que traía era para pagar un cuarto y pues llegué un 27 de ¿qué? julio y el 4 de agosto pues empezaban mis clases, busqué un trabajo en la tarde para por lo menos estudiar en la mañana y trabajar en la tarde y así pasó (Cristina, trayectoria larga).

De las mujeres que mencionaron sobre cómo fue su proceso al momento de migrar, podemos dar cuenta que Cristina y Lourdes, no tenían familiares o redes de apoyo en el lugar que migraron, por lo tanto, me pregunto ¿cómo a pesar de no tener un familiar, una red de apoyo, terminaron con sus estudios de licenciatura? ¿Qué factores les permitieron a ellas continuar? podemos ver que Cristina llegando a la ciudad tuvo que buscar un lugar dónde trabajar para solventar sus gastos, y Lourdes le ayudó las becas económicas que recibió para pagar su renta y sus gastos de la escuela, aunque ambas continuaron, cada una buscó estrategias distintas para solventar sus gastos estando en la ciudad, es decir fueron parte de sus estrategias para continuar estudiando.

Se puede apreciar que las redes de apoyo son muy importantes, por no tener una red de apoyo, Cristina se vio a la necesidad de trabajar para solventar sus gastos universitarios y poder sobrevivir en la ciudad, pagar su cuarto y sus gastos, así mismo lo hizo Maximiliana, a pesar de vivir con sus hermanos en la ciudad, tuvo que trabajar para solventar sus gastos de la secundaria y su renta estando en la ciudad.

En el caso de Lourdes, le ayudaron las becas, ya que ella cuando se fue a la ciudad de México a estudiar tenía dos becas, las cuales le ayudaron a continuar y Cecilia, además de estar con sus familiares en Tuxtla, su mamá la ayudaba económicamente. Este contraste de trayectorias nos permite ver un panorama

amplio y cómo a pesar de las adversidades las cuatro terminaron sus procesos universitarios.

Otro punto interesante es las cuestiones de los racismos que vivió una de las entrevistadas, estando en la ciudad, ya que “los indígenas se enfrentan a numerosas dificultades cuando migran a otros lugares y en especial a las zonas urbanas. La condición de migrantes indígenas y pobres contribuye a que vivan en medio de carencias y discriminación” (Amador, 2014: 73). Únicamente Flor mencionó haber vivido racismo cuando vino a la ciudad de San Cristóbal a terminar su último grado de primaria. Las demás mujeres que migraron no mencionaron esas situaciones en los espacios donde interactuaron, únicamente en la escuela como bien se analizó en el subcapítulo anterior.

Luego los vecinos, somos bien crueles de verdad, no sé porque somos así, llegas a la ciudad y te dicen: viene de pueblo, o sea salíamos ¿no? y es de que, es que es de pueblo, hablan lengua como que si te discriminaban con los amiguitos de la calle decían no es que no es de acá y no es de ciudad (Flor de María, trayectoria larga).

Otra de las situaciones que viven las mujeres por el hecho de migrar, son los comentarios machistas que reciben por el hecho de salir a estudiar, comentarios por parte de la gente de la comunidad, como le ocurrió a Maximiliana y Cecilia, ambas con trayectorias largas.

Bueno en la comunidad es una pequeña comunidad de unos 400 habitantes entonces no se veía tan normal que una chica saliera de su comunidad y menos revelarse ante sus padres [risas], y fue ahí donde me decían que si salía los iban a ver mal a mi papá y todo. Y la verdad es que a mi nunca me importó y después de eso pues empezaron hablar mal de mi que solo salí a buscar mi esposo e iba salir con hijos y pues me dijo mi papá si sales embarazada o regresas con esposo sabes que no eres bienvenida y yo ok (Maximiliana, trayectoria larga).

Yo no me sentía cómodo pidiendo a mi mamá también por comentarios de las personas de que decían de que yo solo era una mantenida o que solo llegaba a sacar dinero que no sabía de dónde tomaba el dinero y así pues así a veces si me sentía mal la parte de la edad que dice uno que ¡ay como que solo estoy pidiendo dinero y no apporto en nada!, entonces sí (Cecilia, trayectoria larga).

En el caso de Maximiliana, tuvo que enfrentarse a las situaciones de machismo, a los comentarios misóginos y las ideas de que solo iba a buscar un esposo y salir embarazada. En cambio, en el caso de Cecilia, fue la crítica de la comunidad, pero más en torno de verla como una mantenía por pedirle dinero a su mamá.

En los siguientes apartados vamos analizar más a detalle si la comunidad es un factor que impide que las mujeres ya no continúen con sus trayectorias educativas, ya que las mujeres se vieron inmersas en mucha violencia machista por parte de sus familiares y de la misma comunidad por el hecho de tomar la decisión de continuar estudiando y migrar a la ciudad.

5.3 “Violencias varias y discriminaciones que reciben las mujeres tsotsiles”

Este subcapítulo comprenderá dos apartados, analizaré y reflexionaré únicamente las violencias que reciben las mujeres mayas tsotsiles en el ámbito familiar y comunitario, ya que anteriormente en el capítulo de educación, se analizaron las violencias que viven en los centros educativos, así como las violencias que vivieron cuando llegaron a la ciudad por la decisión de migrar para continuar sus estudios.

- a) “Que gusto tengo de verla, sin terminar sus estudios, con la pinche panzota, embarazada y fracasada¹⁸” Un análisis de las violencias comunitarias que enfrentan las mujeres mientras estudian

En este apartado, analizaremos las situaciones de la violencia de género, violencia física y acoso sexual que se enfrentan con los habitantes de su comunidad, es decir, como estas violencias machistas y patriarcales se refuerzan a través de las normas comunitarias de cada pueblo.

Es necesario mencionar que, de las trayectorias cortas, únicamente Anastasia mencionó vivir una cuestión de violencia de género en su comunidad, al igual que con las trayectorias medias, solo encontraremos el testimonio de una de las mujeres entrevistadas, en cuanto a trayectorias largas, veremos un mayor número de testimonios sobre la violencia de género que vivieron por las normas comunitarias, de las 8 entrevistadas, 5 hicieron alusión al tema. A continuación, se describen y analizan cada uno de los testimonios para dar cuenta de las complejidades y dificultades que se enfrentaron por el hecho de estudiar, de romper con estas normas machistas y patriarcales, que las a orillan a los papeles de madres, de amas de casa y de cuidado de los esposos e hijas/os.

A todas las entrevistadas se les preguntó qué opinión tienen los habitantes de la comunidad con respecto a que las mujeres estudien, para intentar mostrar cómo se percibe la idea de que las mujeres estudien y se preparen profesionalmente. En el caso de Anastasia con trayectoria corta, menciona que la gente de su comunidad piensa que las mujeres únicamente sirven para las actividades que les son asignadas por el hecho de ser mujeres, y no están destinadas al estudio, al parecer, las personas de la comunidad refuerzan estereotipos y roles de género, ya que únicamente ven a las mujeres como esposas que tienen que estar en la casa, atendiendo a las actividades del hogar y que su rol no es estudiar, por lo tanto estos comentarios son parte de las normas comunitarias que hay y que son naturalizadas, normalizadas en la comunidad.

¹⁸ Dicho por Cecilia, trayectoria larga.

Decían que las mujeres para qué estudiaban si solo servían para juntarse con un hombre, este formar una familia, que hacer el nixtamal, que la tortilla, que el frijol o sea prácticamente estar en casa que no nos servía nada estando en la escuela y aprender a leer y escribir ¿no?, eso es lo que decían porque igual me discriminaban mucho por eso, más que nada las mujeres de mi comunidad personas indígenas, eran esos los comentarios que hacían, hasta incluso por ejemplo cuando yo empecé a salir fuera de mi pueblo y eso o sea llegaba en un momento cuando decían no que ya es una puta que ya fue con hombre, que ya fue así o sea prácticamente cosas este ya más fuertes (Anastasia, trayectoria corta).

Como podemos ver en el caso de Anastasia, los comentarios machistas que vivió por parte de la comunidad, por el hecho de estudiar, fueron un factor difícil de afrontar mencionó que cuando las mujeres toman la decisión de salir de sus lugares de origen, para la comunidad, una mujer pierde su dignidad, como en el caso de ella, que por salir vivió violencia verbal. En el caso de Tere, de trayectoria media, el hecho de estudiar, fue para la gente de la comunidad, sinónimo de ser “loca”, consideran que por ser mujeres no tienen la capacidad de estudiar, así mismo hubo comentarios machistas en torno a que las mujeres solo sirven para buscar un marido. Todo esto forma parte de la violencia de género, ya que únicamente se piensa a las mujeres como esposas y madres, es decir, las colocan “en el lugar que socialmente les corresponde”.

Será que van aprender, para qué sirve si van a la escuela ya son locas, para qué deben ir a sus escuelas, ni saben lo que van hacer sus hijas, piensan cosas feas y no saben realmente lo que salen hacer o si van a estudiar, pero sí piensan diferente, para qué sirve solo salen y luego buscan sus maridos. En cambio, los hombres ellos hacen lo que quieren, si algo malo les pasa solo les dicen, pero si la mujer hace algo malo es señalada, como que le buscan la forma para tratar de humillar, despreciar a una mujer, en cambio con los hombres como que no, nada, aunque haga algo malo, como que la sociedad no le da importancia: “está bien” -dicen, pero si algo malo hace la mujer, esta difícil (Tere, trayectoria media).

A continuación, analizaremos y reflexionaremos la situación de violencia comunitaria que vivieron las mujeres con trayectorias largas, para apreciar las similitudes entre las trayectorias cortas y las medias, y con ello comprender a profundidad por qué algunas continúan a pesar de las violencias y por qué en el caso de otras no continúan.

Maximiliana, de trayectoria larga, se enfrentó a las críticas de la gente de su comunidad, lo cual le creó ciertos conflictos con su papá, ahí podemos dar cuenta de cómo la sociedad, en específico la comunidad, tiene esos pensamientos machistas, ideas sobre la mujer, ya que como Maximiliana migró desde muy pequeña, terminando la primaria, le creó ciertos conflictos familiares, ya que se considera que cuando una mujer sale a estudiar a la ciudad, se tiene en el imaginario social que va regresar embarazada al pueblo.

Al igual que Maximiliana, a Cecilia de trayectoria larga le pasó lo mismo, en su testimonio habla de la violencia machista y de género que vivió en su comunidad por el hecho de continuar sus estudios en la ciudad, ya que en específico un señor de la comunidad la violentó verbalmente con comentarios machistas y de género, ya que cuando consideró que cuando una mujer sale a estudiar únicamente va a regresar embarazada y “fracasada” a continuación, cito los testimonios.

Tuve problemas con mi papá porque empezó a haber rumores en mi pueblo que ya había salido embarazada que no se qué, pues antes eran la burla, eran una burla de la comunidad mis papás (Maximiliana, trayectoria larga).

Iba caminando por la calle y él iba en su carro, es un señor que pues se considera de mucho dinero allá y se detiene y me cierra el camino y me dice oye, le dijo ¿sí qué pasó? y me dice: ¿tu eres Ceci? y le digo sí y me dice ¿tú eres la que está estudiando en Tuxtla? y le digo sí y se empieza a reír a carcajadas y yo me quedo así [gesto de sorprendida] ¿como cuál es el chiste o qué me va contar? y me dice ay Dios pobre niña, si tu mamá no tiene para comer, de verdad que está risa que te dije, que te di ahorita es la misma que te voy a repetir cuando vegas embarazada y fracasada porque es lo único a lo que tú puedes aspirar. Pero sí la verdad sí me sacó de onda y dije ahhh porque eso

considera de mí. Llegaban infinidad de personas a decirle a mi mamá: “señora, su hija no va terminar, para qué gastas dinero”, hubo un señor de hecho, le avienta un destapador a mi mamá y se lo avienta casi casi en la cara le cayó a lado y le dice: “creerás que tu hija va hacer algo, no te imaginas qué gusto tengo de verla venir sin nada y sin haber terminado sus estudios y con la pinche panzota por delante que venga embarazada y fracasada y que nadie se haga cargo” (Cecilia, trayectoria larga).

Así mismo, y continuando con la experiencia de Cecilia, podemos observar que mucha gente de la comunidad llegaba hablar con su mamá para que a ella ya no la dejaran estudiar, en ese sentido ambas sufrieron estas violencias comunitarias. Incluso tuvo repercusiones en su vida social, ya que no tenía amigos en la comunidad, porque haber salido de su comunidad e ir a estudiar a la ciudad, vestirse con pantalón y andar sola, implicaba para la gente del pueblo perder cierta dignidad. En ese sentido Cecilia vivió mucha violencia verbal, machista y de género, por el hecho de querer continuar con sus estudios, ahí vemos cómo estas violencias se entrelazan, se intersectan y se complementan, lo cual probablemente tuvo costos emocionales en la vida de Cecilia.

Por ejemplo, sí había un chico, sí se me acercaba y me quería hablar, la familia decía no, no le hables porque es una puta saber con cuántos no se revuelca en la ciudad porque viaja sola, anda sola anda de pantalón o sea es una facilota porque estudia, entonces yo le decía a mi mamá cómo es posible que piensen eso o sea está bien, viajo sola porque me toca viajar a las 3 de la mañana, porque era el único taxi que salía para que yo llegara a la ciudad. Entonces les decían a los chicos: “no le hables”, puedo decir que en la comunidad yo no tengo amigos, quizá ahorita profesionistas tengo algunos, pero amigas para nada. Porque era como soy vista como la mala influencia para las mujeres y para los hombres como una cualquiera entonces le decía así las mamás: “no le hables, porque mira a qué mujer se le ocurre viajar sola con el chofer y luego puros hombres viajan”, porque sí, ciertamente puros hombres viajan en el taxi porque iban a su trabajo. Entonces era la única mujer en medio de tres hombres, cuatro hombres y claro no faltaba el abusivo que quería meterme la mano cuando yo iba viajado en el taxi porque decían: “es que viajas sola, estás solita, va sola, está disponible”, o sea era es la lógica que se sigue manteniendo

incluso hasta hoy en día, está sola, está disponible, cualquiera puede meter mano. Si me sentaba en la parte trasera del taxi implicaba que no iba faltar alguien que tratará de tocarme la pierna o algo, entonces era que a las 3 de la mañana tenía que ir de los más despierta y alerta, tenía que ponerme la mochila encima de las piernas y retirarme porque tantito me dormía y ya estaban aprovechando (Cecilia, trayectoria larga).

Incluso Cecilia vivió violencia sexual por parte de la gente de la comunidad con la que viajaba para trasladarse a la ciudad e ir a la escuela, ahí se puede apreciar que, por el hecho de estar sola, implica estar disponible para los hombres. Por otro lado, es importante mencionar que estos comentarios machistas venían principalmente de las mujeres de su comunidad, probablemente por todas estas normas comunitarias que están arraigadas en la cultura tsotsil, por lo tanto, estas mujeres vienen ya con estas ideas machistas, de cómo deber ser una mujer. Además de todo esto que vivió Cecilia, se suma a ello, que estudiar hasta cierta edad grande, implica ser una mujer que ya no va encontrar un esposo ni dar hijos, porque nuevamente estas normas comunitarias te encasillan en que a muy temprana edad tienes que casarte y tener hijos, porque sino ya nadie te va querer. En ese sentido esta situación de violencia de género es una de las dificultades a la que ella se enfrentó por continuar sus estudios superiores, Universidad y maestría, tal y como lo afirma Velázquez (s/a)

las mujeres que estudian posgrado son solteras en su mayoría, no tienen hijos o retardan estos aspectos para dedicarse a los estudios, en algunas ocasiones, el estudiar puede provocar rupturas en las parejas, porque los hombres no asumen que la mujer pueda tener la capacidad para desempeñarse en el ámbito educativo, entonces te colocan en la disyuntiva de ser una mujer con estudios pero sin pareja o una mujer con pareja pero sin estudios (Velázquez, s/a: 7).

Como vemos, Cecilia, vivió muchas violencias por el hecho de querer continuar con sus estudios y sobre todo por estudiar la Universidad teniendo ya cierta edad, que para la comunidad esa edad, ya no se estudia, sino que debería estar ya con hijos y casada.

Visto de la comunidad era lo peor ahí, si como que sales a estudiar a la Universidad, porque me decían: “¿a tu edad y todavía sigues estudiando?”, o sea que esperas que vas a tener una ya no vas a poder tener hijos no te vas a poder casar, ningún hombre te va hacer caso (Cecilia, trayectoria).

A parte de eso, otro de los comentarios machistas que vivió Cecilia fue por parte de los hombres de la comunidad. Cuando ella obtiene una beca para ir a Estados Unidos, una persona de la comunidad, dijo a toda la comunidad, que él le pagó el viaje a ella. En ese sentido damos cuenta que las personas de la comunidad, no cree en la capacidad de las mujeres, que no pueden lograr nada por sí mismas si no es por un hombre, no se cree en las habilidades y el conocimiento de las mujeres tsotsiles, en ese sentido, en estas normas comunitarias se oculta mucha violencia machista y de género. Así mismo siempre se dice que las mujeres logran algo cuando son amantes de los hombres, como se dijo en el caso de Cecilia.

En la parte de la comunidad no fue muy aceptado, era de que seguramente a de ser querida de alguien y por eso le dieron la oportunidad de ir y no faltó el estúpido que saliera decir: “ese viaje yo se lo pagué a esa vieja porque es mi vieja”. Tuve un gran problema con una persona que estaba en ese entonces en el ayuntamiento que dijo eso, que él me había pagado el viaje, que él había gestionado todo para mi porque era un paseo para su vieja, porque era una gran puta que únicamente se vendía de esa forma. De verdad que fueron cosas que de repente cuando llega a oídos de mi familia son así de que a ver Cecilia a ver qué pasa y duele que tu misma familia o que tus mismos seres cercanos desconfíen también o que aun teniendo las pruebas, aun sabiendo que fue un instituto quien te becó todavía digan: “oye”, queda en duda tu reputación porque siempre andas sola. Tuve de hecho esos... ese tipo de problemas, el que muchos adjudicaron eso y él decía no es que cómo lo logró, no pues seguramente es querida de alguien porque nunca creen en el potencial, mucho menos de una mujer, si hubiera sido un hombre que se ganó la beca es un chingonazo, eso sí lo vale porque lo merece, pero en el caso de mujer mmm saber que hizo algo a de haber hecho para que se lo hayan dado y eso fue siempre lo que estuvo así así (Cecilia, trayectoria larga).

La trayectoria de Cecilia está marcada por mucha violencia machista, verbal y de género por parte de la comunidad, a pesar de todas estas violencias, me pregunto ¿cómo Cecilia logró continuar estudiando, a pesar de la violencia física, de la discriminación y de su situación económica que vivió estando en la escuela, sumando a ellos, esta violencia física, sexual, verbal, y de género que vivió estando en la comunidad?

Como hemos visto hasta el momento, trayectorias cortas, medias y largas comparten haber vivido violencia por estas ideas, estereotipos que se tiene de las mujeres, es decir, estas actividades que socialmente le corresponden a la mujer por el hecho de ser mujer.

Una de las similitudes que encontré, en el caso de Tere de trayectoria media y del de Flor, de trayectoria larga la comunidad decía que las mujeres estaban locas, no tenían la capacidad de estudiar. A Tere se lo dieron por el hecho de ir a la escuela y a Flor por quedarse a jugar después de la salida de clases, al parecer no sólo estudiar, sino también relacionarse con compañeros de clases es sinónimo de estar “loca”. A continuación, cito el testimonio de Flor.

Nos quedábamos jugando un rato, así ya veníamos platicando en la calle, pues de mi casa a la escuela caminando eran 10 minutos, no estaba lejos, pero pues cuántas veces le llegaba a decir a mi papá: “es que tu hija es una loca porque ya se quedó jugando, salieron desde las dos y no ha llegado”. Mi mamá: “que hija que no, que ya son unas locas, ahí andan loqueando con los muchachos (...) saliendo de la escuela deben irse a su casa, no son varones, ese tipos de cosas no, y seguro van a salir embarazadas, se van a casar ni van a terminar la escuela” Había una un tiempo en que decían la mujer debe ir de la escuela a su casa, sábado y domingo, los domingos debe acompañar a su mamá a la iglesia, así, ella no debe estar ahí brincando y jugando ni hablándole a los muchachos en la comunidad, tampoco tu visión no es más a ya sabes qué te vas a criar en una comunidad, o el típico comentario de es que tú eres mujer, espera un hombre que te mantenga, ese es tu lugar en la casa y él su lugar, él su deber es mantener y cuando tu mente piensa dices: “bueno tiene razón mi mamá, me lo está diciendo y mi papá me lo está diciendo” o sea, lo crees pues

vas creciendo con esta mentalidad y con todo eso, creo entonces y por eso la misma comunidad es que no va terminar, va terminar embarazada o peor si la muchacha quiere ir a estudiar lejos no las apoyan, porque, porque los papás dicen para que voy a invertir en ti si ni lo vas a terminar y luego ya regresas con hijos (Flor de María, trayectoria larga).

A partir de los testimonios, se puede apreciar que las mujeres, según las normas comunitarias, deben estar en el ámbito privado, porque ese es su lugar, la casa, esperar que alguien te mantenga. Esto es algo muy arraigado en las comunidades tsotsiles, por lo tanto, las niñas ya vienen con esas ideas, además que son órdenes que te da tu mamá y tu papá, ahí es donde se normalizan y naturalizan esos roles de género que al final de cuentas, son parte de la violencia machista, patriarcal que hay en las comunidades indígenas. Estos comentarios machistas, misóginos, son con los que tienen que lidiar las mujeres, para continuar con sus procesos educativos.

Como podemos dar cuenta, la mayoría de las mujeres entrevistadas mencionó que la comunidad les decía que si salían a estudiar iban a “salir embarazadas”. Eso le pasó tanto a Tere, de trayectoria media, como a Maximiliana, Cecilia, Flor de María y Cecilia, las cuatro de trayectorias largas.

En el caso de Cristina, se puede apreciar que hay una similitud con Cecilia, ambas con trayectorias largas, ya que las dos recibieron comentarios machistas por salir a estudiar a la ciudad, recordemos el caso de Cecilia, era nombrada como puta, como facilota por seguir preparándose y por usar pantalón, así mismo le paso a Cristina, por salir a estudiar a la ciudad y por usar pantalón, la comunidad la veía como que había perdido la dignidad y la reputación, ahí vemos que ambas comparten la misma situación, a pesar de que son de municipios diferentes.

Otra similitud que encontré de Cristina, fue con Maximiliana, recordemos que en el testimonio de Maximiliana menciona que sus padres tuvieron que soportar la burla de la comunidad por el hecho de que ella salió a estudiar a la ciudad, eso mismo le pasó a Cristina, sus padres tuvieron que aguantar esa burla, ya que si las

mujeres estudian está mal visto, porque no es el rol de la mujer. A continuación, presento el testimonio de Cristina.

Mis padres más que nada pues siempre sufrieron, no sé si sufrieron más bien este se tuvieron que amm acostumbrar a las críticas, porque pues sí había, no nos decían, allá como que les decían mucho a ellos: “para qué las vas a mandar a la escuela si nada más van a ir a buscarse maridos, nada más así como que va a echarse perder tu vida”. O sea como que una vez la sociedad te juzga pensando en que tú de ahí sales a estudiar vas a la secundaria o a la prepa directamente piensan como que ya como que prácticamente ya ninguno se va a casar contigo, como que ya te fuiste, como que pierdes cierta dignidad o reputación, pareciera y, y aparte este como que piensan directamente: “ya se ya se pone pantalón”, así como que ya se pone uniforme y y como que este pues ya como que ya no pertenece a esto, como que clasifican o sea y y siempre este escuchábamos como que “¡ay!, ¿para qué los mandan a la escuela? si si ni les va a servir nada, nada más velo así como son niñas, son mujeres, nada más van a ir a buscar marido” (Cristina, trayectoria larga).

Ahora será necesario analizar y reflexionar a profundidad, ¿Cómo las mujeres con trayectorias largas continuaron estudiando hasta altos niveles educativos, universidad y maestría, a pesar de las diversas violencias que enfrentaron por parte de su comunidad? ¿Qué les permitió a ellas no abandonar los estudios? ¿qué factores positivos les permitieron continuar a ellas?

- b) “A cambio de que mi hermano me inscribiera, tenía que cocinarle, lavar su ropa, pagar la renta, como en el pueblo¹⁹”. Un análisis sobre las violencias familiares que viven las mujeres y sus repercusiones en sus procesos educativos

En este apartado reflexionaremos y analizaremos, las diversas violencias a las que se enfrentaron las mujeres en su ámbito familiar mientras estudiaban, para dar cuenta si esas violencias llegaron o no a repercutir sus procesos educativos.

¹⁹ Dicho por Maximiliana, trayectoria larga.

De las trayectorias cortas únicamente una de las cinco entrevistadas, mencionó algo sobre la violencia familiar que vivió mientras estudiaba, de las trayectorias medias ninguna mencionó el tema, mientras que, de las trayectorias largas, de las 8 entrevistadas, 6 mencionaron haber sufrido violencia en su núcleo familiar. A continuación, describo y analizó cada uno de los testimonios de las mujeres, para dar cuenta de las diversas violencias que vivieron en su hogar, por el hecho de continuar estudiando.

En el caso de Anastasia, de trayectoria corta, sus papás la sacaron de la escuela para que ella pudiera cuidar a sus hermanitos, el hecho de que ella fuera la mayor y mujer le implicó dejar sus estudios para tomar los roles que socialmente les corresponden a las mujeres: la crianza de sus hermanitos. Esto forma parte de la violencia de género, la asignación de los roles de género tiene que ser respetada porque forma parte de las normas comunitarias que en ellas se oculta la violencia hacia las mujeres tsotsiles.

Tuve unos hermanos cuates que nacieron al mismo tiempo, pues entonces me sacaron de la escuela porque tuve que criar, es que fue una niña y niño (Anastasia, trayectoria corta).

Ahora analizaremos las violencias a las que se enfrentaron las mujeres con trayectorias largas, para mostrar qué aspectos se comparten. Maximiliana, de trayectoria larga, vivió violencia de género por parte de sus familiares, tías y primas, ya que recibió comentarios machistas por el hecho de salir a estudiar la secundaria a la ciudad, las mujeres de la familia fueron quienes ejercieron violencia machista, esto es bastante interesante porque ahí podemos ver cómo las mujeres reproducen estas prácticas machistas porque son normas comunitarias que están arraigadas en la cultura, y por lo tanto están normalizadas, y “en lo cotidiano generan y repiten discursos y prácticas que pueden ser consideradas machistas” (Méndez, 2012: 19).

Como se puede apreciar en el testimonio de Maximilia, las mujeres de su familia decían que ya tenía un esposo y estaba embarazada, esto a causa de las ideas que ya se tiene en la comunidad, de que las mujeres que salen a la ciudad, no van a estudiar, sino que solo van a buscar marido y a embarazarse, por lo tanto, se ve a la mujer como “madre, donde la sociedad organiza el universo de significaciones alrededor de la idea de que la función elemental de la mujer es la maternidad y a través de ella alcanza realización” (Martinez, Tuñon y Evangelista, 2020:10).

La que decía que iba yo salir embarazada es mi tía, una tía, mis primas, de que cómo era posible que yo salí, de que escucharon rumores de que ya tenía esposo o que ya estaba yo embarazada y que me vieron por ahí jajaja, que ya estaba esperando un bebé, le llegaban a decir directamente a la cara de mi papá y le platicaba: “¿sabes que tu hija la vimos tal parte y ya esta embarazada?” y pues mi mamá es la que me llamaba buscaba teléfono ¿no?, para llamarme: “¿es verdad que estás embarazada? y yo así de que noooo, ¿quién les dijo eso?, es que ahorita esta muy enojado tu papá que te vieron tus tías por ahí y yo ok que digan lo que quieran (Maximiliana, trayectoria larga).

Como vemos en su testimonio, a pesar de los comentarios machistas, Maximiliana hizo caso omiso, sin embargo, como veremos en su siguiente testimonio, nuevamente la violencia machista apareció cuando, vivió con su hermano mayor, es decir, no por el hecho de ya no estar en la comunidad, las normas comunitarias dejan de invocarse. Maximiliana tuvo que soportar atender a su hermano, hacerle de comer, para que él la pudiera inscribirla a la escuela.

Rentaba también mi hermano mayor, ya había venido para acá, ya estaba estudiando la licenciatura en la Salazar, entonces pues ya le pedí de favor de que también me fuera a inscribir, pues con malas ganas ¿no? siempre con malas ganas, entonces me inscribió y todo ¿no? viví con él durante 3 años durante la prepa, toda la prepa pues ya terminando la prepa tuve un mal entendido con él, entonces ya fue que me separe de él ya perdí comunicación con él. Durante el tiempo que viví con él a cambio de que él me inscribiera pues yo tenía que cocinarle, lavar su ropa y pagar la renta con mi trabajo, todo, como es en el pueblo hacer los quehaceres del hogar, de que tu tienes que dar de comer y todo eso. (Maximiliana, trayectoria larga).

Vemos cómo estos roles de género están tan normalizados que la mujer es quien tiene que atender al hombre y hacer los quehaceres de la casa, es decir; “muchas de estas mujeres enfrentan una enorme tensión al interior de sus familias cuando combinan su trabajo como madres-esposas-amas de casa con el de estudiantes. La mayoría, por lo que significan estas dos responsabilidades, ya que el hecho de estudiar no las libera de sus obligaciones domésticas” (Acuña, 2007: 14). Así mismo podemos ver que Maximiliana vivió violencia económica, ya que con tal de que su hermano la inscribiera a la escuela, ella tenía que pagar la renta de donde vivían, lo cual le implicó trabajar y estudiar para solventar sus gastos de la escuela y la renta del cuarto. En el caso de Cecilia, su trayectoria se vio marcada por diversos comentarios machistas por parte de su familia.

Dentro de la familia: “ya estás quedada, ah tú ya ni en rifa sales, tú ya ni en sorteo sales, porque ya estás quedada” o sea les digo ¿quedada en que aspecto, de que porque me estoy preparando? (Cecilia trayectoria larga)

Entonces estudiar implicó para ella una serie de comentarios machistas por parte de su familia, sin embargo, a pesar de esos comentarios, Cecilia no abandonó sus estudios superiores.

Ahora analizaremos la trayectoria de Cristina, ella no menciona sobre su trayectoria, pero nos da un panorama de las ideas que tienen las familias de su comunidad con respecto al estudio de las niñas. Su testimonio nos habla de la violencia de género que viven las niñas, ya que no se cree en su capacidad, ya que su rol es el ámbito privado, la casa, la familia, los quehaceres, lo cual es una desventaja, o una barrera con la que se encuentran al momento de querer estudiar, ya que se tiene:

Una visión tradicional de acuerdo con la cual las mujeres no requieren estudiar, a no ser que se trate de adquirir habilidades ligadas a sus roles de género – lavar, planchar, cocinar, coser, bordar, etc. Posteriormente, la restricción a estudiar para “maestras”, como una extensión de su papel doméstico. (Acuña, 2007:21).

Caso contrario con los hombres, ya que en las familias se tiene ideas machistas, el hombre es el privilegiado, ya que como menciona la entrevistada, al ser niño sí puedes ir a la escuela y conseguir un trabajo, ahí vemos como esta violencia machista y de género de cierta manera afecta las trayectorias de las niñas, porque ya crecen con esas ideas de que ellas no son para el estudio.

Muchas de las niñas no las dejan ir a la escuela y luego más con esas ideas, ya que hay familia con esas ideas súper de que las niñas no van a ir a la escuela. Nacen, crecen nomás para casarse, cuidar la casa, pero pues a la escuela nomás no, o sea si naciste niño bueno está bien, vas a ir a estudiar, te puedes ir, puedes ir a trabajar, pero si eres niña te quedas en la casa y muchas de las familias tenían esa mentalidad, yo supongo que por eso también en la escuela pues los grupos eran niños la gran mayoría (Cristina, trayectoria larga).

Esto que Cristina nos cuenta de las familias tsotsiles lo podemos comprobar con el relato de dos de las entrevistadas, una es el caso de Cecilia con trayectoria larga, que presento y analizo a continuación. Cecilia nos narra y cuenta de la violencia de género que ella vivió en su núcleo familiar, sobre todo nos narra su experiencia en tiempos de pandemia, al exigir sus derechos como mujer, ya que como bien menciona, existe una doble o triple opresión por el hecho de ser mujer. En ese sentido, estos roles de género que le son asignados a las mujeres, no les permiten continuar y desarrollarse, ya que estas violencias familiares machistas las tienen atadas y atrapadas en los roles que supuestamente les corresponde, ahí vemos cómo estas prácticas machistas se siguen reproduciendo en las familias, dando mayor privilegio a los hombres. Cecilia que nos menciona que su hermano por el hecho de ser hombre, no cumple con los quehaceres de la casa, como lo hace una mujeres, incluso se puede apreciar en su testimonio que a los hombres como su hermano mientras se encuentren en casa trabajando no se le exige realizar labores de la casa, es decir, ellos tiene más tiempo de desarrollar sus actividades en comparación con las mujeres, lo cual implica para ellas mujeres un mayor esfuerzo para lograr y continuar con sus estudios, ya que su carga de género les da mayores obligaciones y menos derechos como bien ella menciona.

Me he dado cuenta cómo idolatran a mi hermano porque es hombre y cómo a mí me atacan porque soy mujer, o sea es algo que siempre estoy platicando con ellos es algo que dentro del núcleo familiar no les gusta que yo exponga tampoco porque me dicen es que tú con tus ideas ya liberales y con tus pensamientos que todo este movimiento de las feministas. Porque pareciera como mujeres tenemos el doble de obligación, pero menos derechos a comparación de un hombre que con el hombre con el hecho de que trabaje ya no puede venir hacer nada en la casa, pero la mujer tiene que hacer sus obligaciones en la casa y no me importa si estás trabajando o estás aportando a la casa. Entonces a veces yo siento que es una presión doble hacia una mujer y más lo he visto en esta parte de la pandemia, porque estoy en casa y con trabajo en casa, pero primero tus quehaceres y después tu trabajo en casa ¿porque no haces nada? ¿por qué solo estas frente a una computadora? pero si es un hombre déjelo no lo toquen porque esta trabajando, que venga a barrer, que tienda su cama, no, es que está trabajando, bueno yo también trabajo, sí pero es que tú eres mujer, tienes obligaciones y es la parte que sustento que fundamento muchísimo y es una parte frustrante porque tu dices oye o sea mi dinero que ¿no vale?, es que eres mujer, puede que una mujer trabaje, que una mujer sea independiente, que una mujer piense que de a conocer su punto de vista o sus creencias, creo que nos enfrentamos a muchísimos retos y de repente yo siento eso que a veces ya te pesa psicológicamente, porque es una presión constante por todos los aspectos el que debes de cumplir o siento que como mujeres se nos exige no solo el doble el triple o más porque es cumplir todos los roles para que tu no quedes mal entonces tu aunque quieras desempeñarte en un rol nunca te permiten soltar el rol para lo que las personas creen que es lo correcto en que siempre estar aferrada entonces es una parte muy, muy complicada (Cecilia, trayectoria larga).

Su testimonio es interesante en el sentido de que se puede encontrar varios datos de violencia que ella vive por parte de su familia. Otra cosa importante a rescatar es que cuando Cecilia comienza a trabajar y a aportar económicamente en su familia tiene que seguir cumpliendo con su rol de género. Esta violencia machista y de género tiene repercusiones muy fuertes en la vida de las mujeres, ya que como Cecilia mencionó, todo esto se vuelve una violencia psicológica por toda esta carga de ser mujer y cumplir con las obligaciones.

En el caso de Flor de María, de trayectoria larga, daremos cuenta de la violencia física que vivió por parte de su familia, por el hecho se culminar con sus estudios de maestría y encontrar un trabajo. En ese sentido, analizo las repercusiones que ella tuvo por no ser considerada capaz de progresar. Ella relata que su hermano le deca alzada por el trabajo que ella hacía, que es de maestra, ahí vemos cómo los hombres les cuesta o dificulta ver que las mujeres se desarrollen, por lo tanto, constantemente están denigrando o menospreciando la labor de las mujeres, esto claramente forma parte de la violencia machista.

Del mismo modo, se pueden evidenciar las repercusiones en la vida de Flor de María, ya que estas violencias físicas a las que se enfrentó, generaron en ella inseguridad desde que estudiaba, ya que como nos había relatado en sus testimonios anteriores, siempre fue una mujer tímida, retraída porque su familia siempre fue disfuncional. lo cual a la larga les genera problemas emocionales hasta el grado de tener que buscar terapia, como es en el caso de Flor de María.

Ya eran muchos problemas tenía, yo demandado a mi papá, a mi hermano por violencia, o sea ya era demasiado lo que pasaba en la casa, luego me detectan un tumor en la hipófisis, eran dolores de cabeza horribles no quería yo nada. Hubo unos momentos en que mi hermano venía y casi me levantaba la mano enfrente de ella y no decía nada, llegaba un momento en que mi hermano decía: “porque eres mujer no te rompo tu madre”, pues de una vez yo le decía, hasta que lo demandé, los llevaron a los dos, entre los dos me pegaron, ay no horrible. Ese día yo venía del trabajo, mi papá ahorita es alcohólico, mi hermano me dice: “te crees mucho eres maestra, ya viste te crees mucho, eres una alzada”, ya fue que mi mamá dijo haz lo que quieras, bueno llegó la policía, Afectó en todo, en mi inseguridad, en que ya no crees en nadie o sea no quieres nada, tuve que llevar terapia dos tres veces (Flor de María, trayectoria...).

Para ir cerrando este apartado de las violencias, vamos analizar las trayectorias de Teresa y Lourdes, ambas largas. En el caso de Teresa, nos narra su propia experiencia con su familia, vemos cómo estos comentarios machistas y la

violencia de género se sigue viendo muy marcado en la vida de las mujeres entrevistadas. El papá y la mamá son quienes refuerzan estos roles de género en el núcleo familiar, claro, esto es por las normas comunitarias que siempre han existido y que se siguen reproduciendo en las familias tsotsiles, ya que a ella le decían que de nada servía el estudio, porque al final de cuentas “solo van a buscar marido”. Al igual que Teresa, a Lourdes le pasó algo similar, recibió comentarios machistas por parte de su familia, cuando se fue a estudiar lejos de su lugar de origen, ya que se sigue teniendo este pensamiento de que las mujeres van a regresar embarazadas y con marido.

Si entré y si me costó, porque como mi papá me decía: “¿para que sirve?”, bueno más me decía mi mamá “para que sirve” -decía, “solo vas a buscar sus maridos las mujeres y no sirve de nada, porque las mujeres si conocen un hombre se van decía” (Teresa, trayectoria larga).

La frase que dijeron se va ir, pero seguramente va regresar panzona y con marido (Lourdes, trayectoria larga)

Un caso particular en las entrevistas es la situación que vivió Teresa, durante su proceso de la maestría, donde damos cuenta como el hecho de ser mujer, implicó para ella una doble o triple obligación, ya que ya tenía su esposo y su hija/o por lo tanto, a pesar de estudiar, tuvo que cumplir con sus roles de ser mujer, lo cual implica cierta dificultad en sus trayectorias educativas.

Me junté con él, entonces como que, si toda la responsabilidad porque mi hijo/a lloraba, no podía hacer mis tareas, ni dormía, sentada amanecía, como mandaban uno dos artículos por cada clase digamos, y hay que hacer ensayo hay que hacer resumen, si hay de 4 artículos, entonces ahí fue que me costó mucho, porque tenía que ver mi casa, barrer la casa, ya vivía sola pues, cocer mi maíz, doble papel, triple papel y no fue muy estresante. Tenía que estudiar y fin de semana montón de ropa tenía que lavar, checar la casa, mis trastes los lavaba en la noche, y sí me costó (Teresa, Trayectoria larga).

Así mismo, las mujeres tienen que cumplir con sus roles, con varios papeles, es decir, se complejiza por la carga de trabajo.

En muchos de los casos, tanto el esposo como los hijos exigen de la mujer el cumplimiento "normal" de sus tareas como amas de casa: comida a tiempo y bien hecha, ropa y casa limpias, compañía y ayuda en todo tipo de labores como las tareas, el cuidado de enfermos, los compromisos sociales, etc., sin plantearse siquiera la posibilidad de una redistribución de labores. A esto se suma el hecho de que las mujeres enfrentan su propia exigencia de "ser perfectas" en ambos espacios (la casa y la escuela) (Acuña, 2007:14).

Es una tarea bastante difícil, cumplir con ambos roles, ser esposa, pero a su vez estudiar, en ese sentido:

ser madre y profesionista sigue planteando a las mujeres un conflicto difícil de resolver. Porque el rol reproductivo ha sido asignado exclusivamente a las mujeres, lo cual es visto como un obstáculo para adquirir responsabilidad y continuidad en el trabajo, es decir el rol reproductivo está contrapuesto con el productivo, éste asignado al género masculino (Velázquez, s/a: 5).

Ahora que hemos analizado los distintos testimonios de las mujeres tsotsiles, me quedan algunos cuestionamientos y dudas con respecto a sus trayectorias educativas, ya que como vimos en el testimonio de Anastasia, uno de los factores por los cuales dejó la escuela fue la violencia de género que vivió en su familia, es decir por la carga de género, de ser la mayor y tener que cuidar a sus hermanitos, por lo tanto en su experiencia, damos cuenta que estas violencias familiares repercuten en las trayectorias educativas de las mujeres mayas tsotsiles, como es en el caso de la entrevistada.

Sin embargo, en el caso de las trayectorias largas, la mayoría vivió violencia machista, de género y física en su ámbito familia, la pregunta ahora es ¿Cómo a pesar de las distintas violencias que ellas vivieron en su familia, no dejaron la escuela? Las violencias familiares, si son de cierta manera una barrera, una

dificultad, pero no son un impedimento para que ellas abandonen sus estudios, claro en el caso de las trayectorias largas. Aunque sí tuvo repercusiones en algunas como bien nos narran, repercusiones psicológicas, emocionales, en su seguridad, sin embargo, pese a todo este entramado de violencia que se intersectó en su vida, ellas lograron una carrera profesional y un trabajo. En el siguiente apartado, se analizarán las redes de apoyo para dar cuenta si ¿las redes de apoyo familiar, de pareja o de personas cercanas las impulsaron a continuar a pesar de las violencias machistas?

5.4 “Una red que está detrás de ti, una red familiar que te va a arropar, sostener, levantar, tú trampolín²⁰”. Una reflexión en torno a las redes de apoyo que tuvieron las mujeres durante trayectorias educativas

En este apartado final, reflexionaremos un poco sobre las distintas redes de apoyo que tuvieron algunas de las mujeres entrevistadas, ya que eso quizá, probablemente, nos permitirá de cierta manera comprender cómo es que, a pesar de las diversas violencias, racismos, discriminaciones a las que se enfrentaron muchas de ellas sobre todo las trayectorias largas, concluyeron sus estudios.

Claramente se puede observar que a pesar de las múltiples dificultades y obstáculos con los que se enfrentaron las mujeres constantemente, resistieron para “luchar contra el colonialismo, el patriarcado, el capitalismo, para acabar con las desigualdades, con las prácticas de violencia, impunidad, discriminación, negación, invisibilización, represión, persecución y violación a los Derechos Humanos, que diariamente viven en distintos territorios” (Paillacar, 2018: 9) es decir, no fue fácil todo a lo que se enfrentaron, sin embargo sus redes de apoyo las sostuvieron en algunos momentos en que ya iban a rendirse. A continuación cito algunos testimonios de las redes de apoyo, familiar, de pareja y de compañeras/os de la escuela que hicieron que su trayectoria fuera menos dura.

²⁰ Dicho por Lourdes, trayectoria larga.

En el caso de Lourdes, Teresa y Beatriz, las tres con trayectorias largas, tuvieron una red de apoyo que fue sus familiares, papá, mamá, y hermano, lo cual de cierta manera le permitió a ellas tomar fuerzas para continuar a pesar de las violencias varias y discriminaciones que vivieron durante su trayectoria educativa.

Es una red que está tras de ti, una red familiar que sabes que te va arropar, que te va decir: "sí sal adelante porque vas a hacer esto o sal adelante", tienes que tener una red de apoyo que te sostenga y te diga que esa red cuando te vea cayéndote te pueda levantar, pueda ser tu trampolín para decirte me levanto y más fuerte, me levanto y ahora sí puedo seguir volando ¿no?, ser resiliente, Mi familia, mi pareja, mis hermanos, mi mamá te reconforma [sic] sí como todos hay altibajos, pero te sostiene y te dice bueno sigue avanzando hazlo y aunque inconscientemente no te lo digan avanza, pero sabes que puede tener algo con que sostenerte (Lourdes, trayectoria larga)

Como supo mi hermano que salí, me empezó a ayudar, échale ganas me dijo, yo no estudié, sufrimos pues, yo quería estudiar, pero por la cuestión de dinero, la pobreza, por las deudas de nuestro padre y por lo menos tú te pusiste fuerte, porque de por sí querías estudiar y aprendiste, te voy a ayudar y ahí me empezó a ayudar mi hermanito (Teresa, trayectoria larga).

La base principal mi mamá, o sea una mujer muy fuerte, una mujer muy fuerte con objetivos bien plasmados, mi mamá una mujer muy fuerte que siempre estuvo intercediendo, intercediendo por mí por mi hermano y por mi hermana (Beatriz, trayectoria larga).

En el caso de Maximiliana y Teresa ambas con trayectorias largas, tuvieron apoyo de sus parejas, una fue apoyada emocionalmente y a la otra económicamente, como podemos dar cuenta, estos apoyos que reciben por parte de sus parejas, fue fundamental para que ellas continuaran sus estudios y no dejaran la escuela.

Caí en depresión ya no quería nada y dije ya no voy a estudiar y para qué sirve, pero en ese entonces ya andaba yo con mi novio y me dijo no es que tú puedes, yo te apoyo (Maximiliana, trayectoria larga).

Mi novio igual me mandaba un poco de lo que podía, me ayudó un poco no es mucho, pero 100, 50 pesos (Teresa, trayectoria larga).

Estas ayudas económicas y emocionales son muy importantes en la vida de las mujeres, ya que les permitió, de cierta manera, continuar con sus estudios. En ese sentido me pregunto ¿las trayectorias cortas y medias, quienes no mencionan sobre las redes de apoyo, probablemente, si ellas hubieran recibido este apoyo, esta red familiar o de pareja, hubieran continuado estudiando, pese a las violencias y situaciones económicas a las que se enfrentaron?, ya que como podemos ver, con las trayectorias largas, cuando ellas deciden ya no estudiar, estas redes de apoyo las sostuvieron, las impulsaron y ayudaron a continuar, además de las becas y otra serie de cosas que les permitieron continuar.

En el caso de Anastasia con trayectoria corta, y Maximiliana con trayectoria larga, ambas tuvieron un apoyo por parte de sus compañeras/os de clases, lo cual probablemente hizo que su proceso educativo fueron menos difícil, incluso Maximiliana tuvo apoyo por parte de una maestra con la que vivió, al igual que tuvo apoyo con las hijas de las patronas donde vivió, por lo tanto como vemos en el caso de ella, tuvo una red de apoyo más amplia que le permitió continuar pese a los factores negativos que permearon en su trayectoria educativa.

No todas las personas son iguales pues hay personas que a veces me apoyaban con mi tarea hasta incluso me llevaban en su casa, no que fíjate que hagamos la tarea juntas y así, pero si solo eran tres amigas y un amigo (Anastasia, trayectoria larga).

Solo recuerdo que una chica es que no se olvidan los nombres de las chicas que me apoyaron, no, una de Aldama entonces fue una de las que me empezó hablar en tsotsil, y pues empecé a juntar con ella y me defendía. y pues ya me empezó a animar y otra vez le seguí echando ganas y todo eso y pues también mi ex patrona me decía tu puedes y pues si no tienes dinero yo te puedo dar prestado y así, así que cuando termine la carrera toda endeudada, ¿no?, toda endeudada jajaja. Conocí en la prepa la maestra con la que viví durante 7 años durante toda la licenciatura, ella fue la primera persona en que sí le platiqué mi

vida y todo lo que estaba pasando (...) las hijas de mis patronas como tenía licenciatura pues llegaban y me ayudaban con mi tarea no, de que corregían mis errores todo eso y pues revisaban mi trabajo. fueron mis ángeles guardianes, en serio tal vez si no hubiera conocido hubiera sido más complicado todavía durante la carrera. Me apoyaron demasiado con libros, porque yo no tenía computadora, entonces lo que me podían apoyar eran con libros, entonces todas mis tareas los sacaba en libros, entonces fue un gran apoyo, motivación y todo eso, pues fue como mis segundos padres, y ahorita la verdad es que los sigo viendo, pero sí fue de gran apoyo excelentes personas la verdad es que sí (Maximiliana, trayectoria larga).

Como vimos en los testimonios, la mayoría con trayectoria largas, habló de estas redes de apoyo familiar y de pareja, lo cual nos hace comprender, que esto es fundamental para que ellas continúen, ya que cuando están apunto de desertar, esta ayuda emocional o económica, las impulsa a continuar, pese a las dificultades que ellas enfrentan durante su paso por la escuela.

Un punto bastante importante es la red de apoyo por parte de sus mamás, creo que eso un punto clave en la trayectoria de las mujeres tsotsiles, es decir, el acompañarse, el apoyo emocional, para continuar con sus procesos educativos, es de vital importancia tal y como mencionaron algunas de las entrevistadas. En ese sentido, pese a una serie de sacrificios, violencias y racismos, que llegan a travesar sus cuerpos y por su puesto el *ch'ulel* de las mujeres tsotsiles, podemos da cuenta que están luchando día con día, eso es parte de las luchas, parte de sus procesos de liberación y emancipación: “en ese sentido las luchas contra las múltiples formas de violencia contra las mujeres indígenas, pero particularmente la violencia sexual, la territorial y el feminicidio, son luchas históricas, pero aún vigentes. (...) es una apuesta política emancipadora (Cabnal, s/f:102). En ese sentido yo lo veo estas redes de apoyo como alianzas de las madres e hijas para salir adelante y lograr una carrera profesional, es decir se acompañan, se acuerpan, pese a que sus padres no es dan la oportunidad de seguir estudiando y de migrar a la ciudad, en ese sentido “acuerpar hace referencia a acción personal y colectiva de cuerpos indignados ante tanta injusticia, es resistir y actuar contra

las múltiples opresiones patriarcales, colonialistas racistas y capitalistas” (Cabnal, s/f).

Por lo tanto, considero que las mujeres entrevistadas, están haciendo una lucha en conjunto con sus madres, forman una red de apoyo, pese a sus dificultades durante su paso por a escuela.

5.5 Tumbiar todo lo que nos esta deteniendo²¹, una reflexión de los pensamientos de las mujeres, después de concluir su etapa educativa

En este apartado me parece necesario analizar los testimonios de las mujeres entrevistadas, de como se sienten el lograr o no una carrera profesional, es decir reconocer también, en este trabajo sus luchas, sus pensamientos, sentimientos y emociones que tuvieron, después de la etapa educativa. Ya que cada una tuvo diferentes procesos y cada una alcanzo niveles educativos distintos, pese que algunas no concluyeron hasta altos grados educativos, mencionan que sus

²¹ Dicho por: Beatriz Cadena, Trayectoria larga.

habilidades les han permitido están trabajando en organizaciones, en puestos a candidaturas federales, o incluso de tener un negocio propio, en ese sentido daremos cuenta como pese a no concluir un grado de estudio alto, no significa algo negativo en la vida de las mujeres, puesto que ese han podido desenvolver en otros espacios, entonces yo pienso que llegar a la universidad o a un posgrado no implica éxito, sino existen distintas maneras de éxito. Esto lo podemos reafirmar en distintos testimonios, tal es el caso de Anastasia con trayectoria corta, que únicamente estudio hasta el 5to grado de la primaria, sin embargo, a logrado estar en varias organizaciones civiles trabajando y acompañando a mujeres indígenas, en su testimonio podremos observar como Anastasia se siente orgullosa de lo que ha hecho, de sus procesos de aprendizaje, siendo como ella menciona, mujer y mujer tsotsil.

La verdad este me siento muy bien conmigo misma de estar hoy en día en donde estoy porque e llevado muchos procesos con los aprendizajes que he tenido, a través del trabajo de las organizaciones, de las compañeras, la verdad estoy muy contenta doy gracias a dios e aprendido mucho, siendo digamos mujer y siendo del pueblo originario y todo eso ¿no? si es cierto si he luchado mucho (Anastasia, trayectoria corta).

Incluso algo interesante fue, que incluso ella menciona que no se había dado cuenta de todo su proceso de aprendizaje, de toda su lucha, en ese sentido el dialogar con ellas, fue también una manera de que ellas se reconocieran e identificaran sus luchas, sus resistencias, pero también los momentos difíciles que tuvieron que pasar. A continuación veremos el testimonio de Victoria que únicamente concluyo la preparatoria, pese a quedar en ese nivel, menciona que la gente siempre le dice que es muy inteligente y creen que estudios hasta un algo grado, sin embargo, como en el caso de Anastasia, no necesariamente tienes que llegar hasta un posgrado para lograr algo en la vida, victoria actualmente se dedica a dar clases con las y los niños de su comunidad.

Me siento bien, contenta, porque hay veces me preguntan ¿que estudiaste? solo esto y si hablas parece que supieras mucho, aunque no estudiaste un grado alto, y ya eres inteligente (Victoria, trayectoria media).

En el caso de las mujeres con trayectorias largas, la mayoría hablo de como se sintió después de concluir la universidad o la maestría, me parece necesario citar estos testimonios para dar cuenta de como ellas reconocen sus dificultades, pero también sus luchas. Eso también ayuda a dar cuenta que, claro las trayectorias de las mujeres esta inmersas en procesos de violencias varias, racismo y discriminaciones, pero también dar cuenta de como ellas a través de una red de apoyo que tuvieron, de su propia motivación y fuerza, lograron culminar sus procesos educativos, de también hubo momentos buenos o positivos en su vida, lo cual les dio la oportunidad de continuar y no rendirse. A continuación, cito los testimonios:

Orgullosa de mi misma así me siento y también pues como que feliz de haber estado hasta donde estoy, o sea yo no estoy casada, no tengo hijos, pero si tengo mi carrera, aunque no tenga ninguna casa ni mi carro, pero por lo menos tengo mi carrera (Cristina, trayectoria larga).

Me siento muy contenta, si saliera mi niña interior de años atrás que yo te venia contando me diría a mí misma ya viste que si pudiste jajajaa, porque jamás en mi mente paso llegar a conocer lugares, espacios y algunos trabajos que he tenido que ahora he vivido y ahora tengo la experiencia (Flor de María, trayectoria larga).

Feliz pero otra parte con ganas de llorar porque sabiendo por todo lo que pasé por todo lo que tuve que luchar, ¿no?, entonces fue entre alegría y tristeza ¿no?, pero digo a valido la pena (Maximiliana, trayectoria larga).

Como podemos dar cuenta en los testimonios, la mayoría de las mujeres, habla de estar feliz, orgullosa por lograr una carrera profesional, en este sentido para las

mujeres con trayectorias largas, como es en el caso de flor, el concluir sus estudios les da la oportunidad de conocer espacios, trabajos, y tener una experiencia, Cristina menciona que obtener la carrera profesional es de mucho orgullo, para Maximiliana es que su esfuerzo valió la pena al concluir su carrera. En el caso del testimonio de Cecilia con trayectoria larga, no menciona que, pese a los obstáculos que uno enfrenta como estudiante, pese a los racismos, es necesario tomar eso como un impulso para demostrar que las mujeres tsotsiles, también pueden concluir una carrera profesional.

Demostrar que como mujeres podemos, no falta la persona que piensa que como indígenas tenemos un coeficiente intelectual muy inferior al de ellos, como estudiantes vamos encontrar infinidad de obstáculos como indígenas quizá el doble como mujeres el triple pero que ningún obstáculo debe ser algo que nos detenga sino mas bien debe ser un impulso (Cecilia, trayectoria larga).

Un dato importante es el que menciona Beatriz en su testimonio, el reconocer la lucha de sus abuelas y ancestras, para que ella este donde ahora se encuentra, lo cual nos hace regresar y repensar también las luchas de nuestras antecesoras, y dar cuenta de sus luchas como mujeres tsotsiles, en ese sentido, culminar la universidad para Beatriz es una lucha colectiva de sus abuelas, de sus ancestras, es un logro en conjunto.

Es un logro, no solo para mi si no para todas nuestras ancestras que tal ves en algún punto de su vida lucharon para que sus hijas estuvieran en donde yo estoy, en donde me han permitido estar, porque si no hubiera sido por eso, Bety ni si quiera hubiera soñado estudiar. Pero es un logro muy grande y que te vayas encontrando mujeres también igual de fuertes y que también hayan estudiado y que estén haciendo cosas chidas motiva y motiva un chingo pues y dices es que no estoy sola hay más como yo, que están haciendo cosas chidas que se están moviendo y que están queriendo tumbar todo lo que nos esta deteniendo. Dejemos de romantizar que, el sufrir tiene que ser parte del proceso de los éxitos, porque o sea el sufrir no esta chido para que llegues alcanzar

algo, no esta chido, no esta chido que te veas sola que te veas sin comer, sin dormir, esas cosas no están chidas y no quisiera que una mujer más lo pasará, porque duele y duele bastante y cuesta y cuesta bastante (Beatriz, Trayectoria larga).

El reconocer las luchas de las abuelas es sumamente importante, pero también el sentirse acompañadas y encontrarse otras mujeres en el camino, fue también parte de las motivaciones de algunas de las mujeres, como es en el caso de Beatriz. Sin embargo, Yolanda menciona que la lucha debe de continuar.

Yo creo que tenemos que luchar todavía en muchas cosas las mujeres, aquí en Zinacantan es difícil, es difícil que vean a una mujer avanzar, y luego no se, ya vez que aquí en Zinacantan, dentro de la política no hay mujeres, entonces, le decía a una chica que como, es que tenemos que trabajarle, entonces yo creo que como mujeres, siempre es doble de dificultad que los hombres entonces yo creo que como mujeres tenemos que buscarle aunque no nos guste lo tenemos que hacer, si queremos lograr cosas, si queremos llegar a un lugar no tenemos que unir, trabajar, visibilizaros (Yolanda, trayectoria larga).

Como menciona Yolanda, se necesita seguir luchando para lograr espacios, es difícil por el echo de ser mujeres, sin embargo se puede observar una convicción de querer continuar y no frenar ahí estas luchas, al contrario hacer una lucha en conjunto, por lo tanto damos cuenta que lograr una carrera para muchas de las mujeres, es una lucha que hicieron nuestras abuelas pero tambien es una lucha actual y hay que seguir trabajando.

Conclusiones

Este análisis y reflexión que realicé en torno a las trayectorias educativas de mujeres mayas tsotsiles, es como escribir con varias heridas abiertas, ya que muchas de las historias educativas de mis compañeras a quienes entrevisté, interpelaron mi propia trayectoria. Esta investigación surge precisamente pensando las dificultades y limitaciones que tuve durante mi paso por la escuela,

de la necesidad de hacer un análisis actual de las violencias, discriminaciones y racismos que nosotras las mujeres mayas tsotsiles enfrentamos cuando tomamos la decisión de continuar preparándonos en el ámbito educativo, así mismo surge como una búsqueda de respuesta, ante las injusticias y desiguales que vivimos por el hecho de ser mujeres, mujeres indígenas, ya que nos enfrentamos a una serie de violencias raciales, de comentarios como “chamulitas” o “indias” entando en la escuela. Es preciso mencionar, que, aunque muchas mujeres no indígenas, comparten algunas de las violencias que vivimos nosotras las mujeres tsotsiles, sin embargo, es diferente para nosotras, uno de los factores que ellas no comparten, son las violencias raciales y las violencias comunitarias, en ese sentido, fue necesario analizar y reflexionar esta investigación partiendo del racismo, ya que es un factor importante que nos ayudo a profundizar en el analisis.

Siempre hubo la inquietud, de encontrar respuestas antes tanta, desigualdad y violencia, ya que mi madre me contó sobre su paso por la escuela, de las diversas violencias y discriminaciones que enfrentó, fue como buscar respuestas, ¿como mi abuelo Bentzulul le dio la posibilidad de estudiar a mi madre?, cuando en la cultura tsotsil, muchas de las familias nos niegan ese derecho, pienso en mis abuelas, María Pachulel y Manuela Jiménez, ellas nunca fueron a la escuela. Son demasiadas preguntas que permean desde mi ámbito familiar, en ese sentido, surge la idea de hacer este análisis de las violencias que viven las mujeres durante su paso por las instituciones educativas, y ahora que veo mi trabajo materializado surge muchas emociones, respuestas encontradas, reflexiones, esperanzas, pero también desesperanzas.

Es complejo hacer una conclusión de todo el trabajo y la investigación realizada, pues hay muchos datos importantes, sin embargo, voy a escribir algunos puntos relevantes para contestar con base en mi pregunta de investigación y mis objetivos de la presente tesis.

Conocer cómo son las trayectorias educativas de las mujeres mayas tsotsiles que migraron de sus comunidades de origen y conocer también las trayectorias de mujeres tsotsiles, nacidas en la ciudad, me permitió conocer cómo estas trayectorias se articulan con procesos de violencias, discriminaciones y racismo, durante su paso por las instituciones educativas. Cuales son las diferencias que existe, de unas trayectorias a otras. Mi objetivo general fue ver cómo estas violencias y discriminaciones repercutieron en las trayectorias educativas de las mujeres, es decir, si vivir estas violencias y racismo, fue un factor importante para dejar o no la escuela.

En el presente estudio, pude dar cuenta que la mayoría de las mujeres entrevistadas de todas las trayectorias mencionaron tener la dificultad de no saber español, al momento de recibir sus clases, ya que su primera lengua fue el tsotsil, por lo tanto, al pertenecer a un pueblo indígena, recibieron comentarios racistas por parte de sus compañeras/os. En ese sentido di cuenta que algunos centros educativos, en vez de promover la lengua y la cultura del alumnado, dan mayor valor al español, y con ello se sigue perpetuando este racismo y discriminaciones dentro del aula, por lo tanto se habla de un sistema educativo colonial, racista, que legitima estas violencias hacia las mujeres tsotsiles; incluso un sistema educativo que en vez de promover las lenguas indígenas, promueve el uso de una lengua extranjera como el inglés, factor que en algunas mujeres, mencionaron, tener dificultades en sus calificaciones e incluso, pensaron en abandonar los estudios.

Uno de los factores muy relevantes en las trayectorias de las mujeres entrevistadas, fue la situación económica a la que se enfrentaron durante su paso por la escuela, fue un obstáculo, que dificultó aún más su proceso educativo, incluso algunas mencionaron sufrir hambre y con ello se vio afectada su salud se vio afectada. En el caso de las trayectorias largas, mencionaron tener apoyo de beca económica, que les ayudó a solventar sus gastos educativos y hacer un poco menos difícil, es preciso mencionar que varias tuvieron que trabajar y estudiar para lograr pagarse sus estudios.

Otro factor importante en las trayectorias de las mujeres, fueron las discriminaciones, racismo que vivieron en los centros educativos, la mayoría, trayectorias, cortas, medias y largas mencionaron sufrir estas discriminaciones por pertenecer a un pueblo tsotsil, la mayoría se enfrentó a estos comentarios, por parte de sus maestras/os y compañeras/os, cada una las vivió en diferentes niveles educativos, a diferentes edades, cada una la canalizó de diferentes maneras. Así mismo algunas de las entrevistadas, mencionaron que, en los centros educativos, se enfrentaron a la violencia física y sexual por parte de sus profesores y compañeros, es decir, violencia física, acoso sexual y hostigamiento por el hecho de ser mujeres, mujeres tsotsiles.

Como hemos visto hasta el momento, las mujeres tsotsiles, se enfrentaron a diversas discriminaciones, racismos y violencias en los centros educativos, cada una la vivió de manera diferente, a edades diferentes, sin embargo, ambas mujeres que estudiaron en sus comunidades, pero también aquellas que estudiaron en la ciudad, en ese sentido ambas comparten haber vivido estas violencias y racismos.

En la mayoría de los casos, las mujeres no abandonaron sus estudios por estas violencias y discriminaciones que vivieron en los centros educativos, ya que a pesar de todo esto, hubo otros elementos que les permitieron continuar, como se vio en el análisis de las entrevistas. Sin embargo, en una de las trayectorias, se puede observar que una de las entrevistadas mencionó que uno de los factores que impidió continuar con sus estudios fueron estas violencias físicas y racistas que vivió en su centro educativo, sumando a ello, otras situaciones y otras violencias en otros ámbitos. Como podemos dar cuenta, no hay un solo factor que obstaculice la trayectoria de las mujeres, sino que son varios elementos que permean para que una mujer deje o continúe sus estudios.

Pasando un poco al tema de la migración, puedo decir que, de todas las entrevistadas, seis migraron de sus lugares de origen para continuar sus estudios en la ciudad, la mayoría fueron mujeres que concluyeron sus trayectorias hasta la universidad e incluso una maestría. Eso da cuenta de que migrar, establecerse en la ciudad, la mayoría sin familiares, y a pesar de las violencias y discriminaciones, migrar fue un factor importante para poder concluir sus estudios superiores, ya que si no hubieran migrado no hubieran concluido hasta ciertos grados, ya que como bien se mencionó en el análisis, en sus comunidades no había centros educativos, además de que sus familias, no las dejaban continuar estudiando.

Migrar para las mujeres entrevistadas fue un proceso sumamente doloroso, un quiebre con la familia, ya que al salir tuvieron que rebelarse, asumiendo y aceptando, ya no ser bienvenidas si algún día regresaban, es decir, hubo violencia psicológica sobre todo por parte del papá, ahí podemos dar cuenta de los costos emocionales en la vida de las mujeres. Así mismo, otro de los desafíos a los que se enfrentan es cuando llegan a la ciudad, sin un familiar, un hogar, sin saber español en alguno de los casos, eso complejiza su proceso educativo, al tener dificultad para comunicarse y relacionarse con la gente de la ciudad.

Aunque mi análisis se centra en conocer estas trayectorias y cómo se articulan con procesos de discriminaciones y racismos, también indagué un poco, sobre sus ámbito familiar y comunitario, para comprender más a profundidad, qué otros factores son positivos o negativos en las trayectorias de las mujeres tsotsiles. En ese sentido, quiero dar algunas pequeñas conclusiones de estos apartados: violencias comunitarias y familiares a los que se enfrentaron las mujeres mayas tsotsiles mientras estudiaban. Pude dar cuenta que las mujeres que salieron de sus comunidades de origen para ir a estudiar a la ciudad se enfrentaron a mucha violencia machista, comentarios misóginos, ya que la mayoría recibió el comentario de que solo iba a regresar embarazada y fracasada, que no iba a concluir sus estudios, incluso ser puta por salir de la comunidad. Esto no sucedió en el caso de mujeres que ya nacieron en la ciudad, en ese sentido pienso en el

supuesto de mi investigación, que, si hay claramente una diferencia de las mujeres que migran de sus comunidades de origen en comparación con las que no migran, ya que ellas no se enfrentan a esta violencia machista comunitaria, a otras violencias sí, pero las comunitarias no.

Siguiendo un poco, con mi supuesto, de que si es posible que el peso comunitario afecte o haga que se trunque las trayectorias educativas de las mujeres tsotsiles, pude dar cuenta que no es así, la mayoría que migró, es decir trayectorias largas, vivió violencia comunitaria, sin embargo, ninguna de las mujeres entrevistadas, mencionó haber dejado la escuela, por estas violencias comunitarias. Por ejemplo, en el caso de las mujeres con trayectorias cortas o medias, ya no continuaron, en su mayoría por la situación económica, violencias de género por parte de la familia, algunas nos las dejaron migrar para seguir estudiando en la ciudad, en ese sentido trayectorias cortas y medias no abandonaron la escuela, por este factor, de las violencias comunitarias, sino que permearon otros factores.

Así mismo partía del supuesto de que las mujeres que ya nacieron aquí en la ciudad tienen más posibilidades de concluir sus estudios, sin embargo, en mi estudio no puede determinarse o concluir eso, ya que únicamente una de las entrevistadas nació en la ciudad de San Cristóbal, otras dos que también nacieron en el municipio de San Cristóbal, pero son comunidades.

En ese sentido, pensando en la trayectoria de la chica que nació en la cabecera de San Cristóbal, di cuenta que tenía ciertas ventajas, un hogar, un espacio donde relacionarse, familiares viviendo acá, un negocio familiar, lo cual hizo que su trayectoria educativa no fuera tan compleja en comparación con las mujeres que migraron de sus lugares de origen porque claramente, tienen que buscar las posibilidades económicas para rentar un espacio donde vivir, buscar con quienes relacionarse, trabajar para sostenerse en la ciudad y sostener sus estudios. Sin embargo, tener esas posibilidades, económicas y materiales, estando en la ciudad, no aseguran que las mujeres concluyan sus estudios, ya que, en el caso de la entrevistada, únicamente concluyó el nivel de preparatoria.

Es posible apreciar que una trayectoria educativa no se va concluir hasta cierto grado por el hecho de tener ciertas posibilidades económicas, más bien yo creo que cada trayectoria tiene su particularidad, es decir, cada una se enfrentó a diversos retos y obstáculos, y cada una lo tomó de diferente manera. Bueno también es preciso mencionar, que en algunas trayectorias hubo similitudes, es decir les paso situaciones iguales. Hubo mujeres que no tenían las posibilidades económicas para concluir sus estudios, sin embargo, se pudo dar cuenta que, a pesar de este obstáculo llegaron hasta un posgrado, a comparación de las trayectorias cortas y medias, quienes por la situación económica ya no continuaron con sus estudios, claro sumando a ello otros factores, como que, no migraron porque sus padres no les permitieron, porque no obtuvieron una beca que les ayudará a pagar sus colegiaturas.

Abordando un poco sobre las violencias familiares que vivieron las mujeres mientras estudiaban, pude dar cuenta que mucho de ellas, son violencias de género, es decir están inmersas en estos roles y estereotipos de cómo debe ser una mujer, se les asigna el cuidado de sus hermanitas/os y los quehaceres de la casa, ignorando el estudio, ya que tenían poco tiempo para hacer las tareas incluso, se tuvieron que rebelar, antes sus padres, por el hecho de querer seguir estudiando, abandonar su familia, su comunidad e irse a la ciudad para continuar sus estudios. Estas violencias familiares a las que se enfrentaron forman parte de las violencias machistas que hay en las comunidades indígenas y que se normaliza y naturaliza en las normas comunitarias de cada pueblo. A pesar de esto, ninguna de las entrevistadas, mencionó haber dejado la escuela, por ese factor, más bien buscaron formas de resistir para continuar sus estudios.

En ese sentido, me parece necesario reflexionar y concluir un poco sobre las redes de apoyo que ellas tuvieron mientras estudiaban, ya que algunas entrevistadas mencionaron que a pesar de las diversas violencias, discriminaciones y racismos que vivieron en distintas esferas de su vida, hubo

alguien que les apoyó para continuar. Unas mencionaron que su mamá fue el apoyo principal para continuar, otras dijeron que la rabia y el coraje las impulsó a demostrar que sí podían, algunas mencionan que sus relaciones de pareja las motivaron en ciertos momentos, incluso, que algunas maestras/os fueron una red de apoyo, sin dejar a un lado, su esfuerzo de trabajar medio tiempo para pagarse las colegiaturas, incluso buscar formas de continuar y resistir, para demostrar que sí podían, también estas becas económicas que les ayudaron a continuar sus estudios, estas acciones afirmativas que para muchas fue de muchísima ayuda en su trayectoria.

Así mismo, ellas reconocieron las luchas de sus abuelas y ancestras, pero también sus propias luchas para llegar hasta donde están, lo cual da cuenta también de las resistencias de las abuelas y madres tsotsiles, en ese sentido, creo que algo que debería indagarse, y que en esta investigación no se alcanzó a realizar, es conocer las trayectorias de las madres, de las abuelas, es decir de sus ancestras, generación de mujeres, para tener un panorama más amplio, lo cual probablemente nos de la oportunidad de hacer un análisis y reflexión más enriquecedora. También sería importante abundar en las entrevistas con maestras de primaria para investigar más, sobre los procesos educativos de las niñas, ya que en esta investigación no se abundó en ese apartado, únicamente se entrevistó a dos maestras, quienes nos dieron la posibilidad de comprender la situación que se vive en los centros educativos de las comunidades tsotsiles.

Para ir finalizando las conclusiones, es necesario mencionar que, cada trayectoria tuvo sus particularidades, sin embargo, algunas compartían cosas en común, lo cual nos permitió tener un panorama amplio de como son las trayectorias educativas de las mujeres mayas tsotsiles y como su paso por a escuela se ve articulada por una serie de racismos y violencias, pero también por momentos positivos, por redes de apoyo que les impulsaron a continuar. Algunas de las entrevistadas, no concluyeron sus procesos educativos, sin embargo, son mujeres que se sienten bien y orgullosas de lo que están haciendo actualmente, algunas tienen sus propios negocios, otras trabajan en organizaciones civiles, coordinan a

grupo de mujeres artesanas para la venta de sus artesanías, por lo tanto, llegar o concluir hasta ciertos niveles educativos no siempre implica éxito, cada una tiene una percepción distinta. En el caso de las mujeres que concluyeron sus estudios, también están orgullosas de lo que son, muchas de ellas son docentes, arquitectas, comunicólogas, incluso dos de las entrevistadas, mencionaron que están incursionando en el ámbito de la política, como podemos dar cuenta, cada trayectoria es distinta, cada mujer resistió de diversas formas, cada una busco su camino para hacer lo que le apasiona.

Bibliografía

Aguilar, Yolanda y Fulchiron, Amandine (2005). "El carácter sexual de la cultura de violencia contra las mujeres". En Colección Cultural de Paz. Las violencias en Guatemala. Algunas perspectivas. Guatemala: Colección Cultura de Paz, pp. 149-246.

Aguilar Gil, Yásnaya Elena (2016). "El nacionalismo y la diversidad lingüística". En *Tema y Variaciones de Literatura*, núm. 47, pp. 45-47.

Amador, Marina (2014). *La migración interna en mujeres indígenas: un estudio cualitativo de la mujer náhuatl*. Tesis de Doctorado. Sevilla. Universidad Pablo de Olavide, Facultad de Ciencias Sociales.

Álvarez, Fanny (2018). *Causas que generan la perdida de vestimenta cañarí en la unidad educativa intercultural bilingüe Quilloac*. Tesis de Licenciatura Universidad Politécnica salesiana sede cuenca Ecuador.

Ávila, Adriana; Ávila, Iván; Gómez, Jannia y Piñeros, Leidy (2011). "Discursos y contradiscursos en la construcción e intervención de las sujetas desplazadas desde una perspectiva interseccional de género". En Christian, Álvarez (ed.).

Resultados semilleros de investigación. Universidad Nacional de Colombia: UNIJUS, pp. 46-72.

Acuña, Ivonne (2007). "Mujeres que estudian". *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, vol. II, núm. 4, pp. 1-23.

Abajo, José y Carrasco, Silvia (2016). "Gitanas y gitanos en la encrucijada: éxito académico, relaciones de género y cambio cultural". *Colección mujeres en la educación Madrid Instituto de la Mujer (MTAS) y CIDE (MEC), Colección Mujeres en la Educación*, núm. 4, pp. 1-24.

Ardila, Erwin y Rueda, Juan (2013). "La saturación teórica en la teoría fundamentada: su de-limitación en el análisis de trayectorias de vida de víctimas del desplazamiento forzado en Colombia". *Revista Colombiana de Psicología*, núm. 2, pp. 93-114.

Aizenberg, Lila y Baeza, Brígida (2019). "Migración, salud y cultura: miradas comparativas entre profesionales sanitarios y mujeres migrantes bolivianas en dos ciudades argentinas". En Horbatch, Jorge y Gracia María (coords). *Indígenas en las ciudades de las Américas condiciones de vida procesos de discriminación e identificación y lucha por la ciudadanía étnica*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, pp. 257-282.

Aída, Hernández (2012). *Sur profundo. Identidades indígenas de la frontera Chipas-Guatemala*. México: Centro de investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social: Ediciones de la casa chata.

Bourdieu, Pierre (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Barbosa, Ana María (2019). "Indígenas urbanos en el Uruguay". En Horbatch, Jorge y Gracia María (coords). *Indígenas en las ciudades de las Américas condiciones de vida procesos de discriminación e identificación y lucha por la ciudadanía étnica*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, pp. 21-42.

Beauvoir, Simone (2005). *El segundo sexo*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Bertaux, Daniel (2005) *Relatos de vida Perspectiva Etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Bucio, Ricardo (2011). "Introducción". En Mario Santiago Juárez (Coord.). *Acciones afirmativas*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, pp. 9-10.

Cabnal, Lorena (2010) "Feminismo diversos, el feminismo comunitario": ACSUR-Las Segovia. Cabnal, Lorena (2019). "El relato de las violencias desde mi territorio cuerpo-tierra" En Xóchitl Leyva y Rosalba Icaza (coords). *En tiempos de muerte: Cuerpos, Rebeldías, Resistencias*. Buenos Aires y San Cristóbal de Las Casas: CLACSO, pp. 113-126.

Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos (2021). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Secretaría General, Secretaría de Servicios Parlamentarios.

Carrillo, Toalá, Beutespacher, San Román y Martelo (s/f). "Violencia estructural: migrantes guatemaltecos en las fincas cafetaleras del Soconusco, Chiapas". *Revista Iberoamericanas*, núm. pp. 47-57.

Castillo, Elizabeth y Acoró, Anny (2019). "Dominación cruzada: racismos y violencias de género en la educación superior colombiana". *Nómadas*, núm.5, pp. 257-265.

Caterina, María (2016). "Interseccionalidad, un 'concepto viajero': orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea", *Dossier*, núm.8, pp. 105-122.

Canova, Paola (2019) "La urbanidad de los Guaraní Occidentales en el Chaco Paraguayo". En Horbatch, Jorge y Gracia María (coords). *Indígenas en las ciudades de las Américas condiciones de vida procesos de discriminación e*

identificación y lucha por la ciudadanía étnica. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, pp. 117- 136.

Cenovia, Francisco; Orozco, Jessica; Mediano, Gerónimo; Mendoza, Karina y González, Daniela (2019). *Una introducción al enfoque del curso de vida y su uso en la investigación pediátrica: principales conceptos y principios metodológicos*. Ciudad de México: Permanyer, pp. 203-209.

Chirix, Emma (2003). "Subjetividades y racismos: la mirada de los otros y sus efectos". Ponencia del segundo capítulo del libro *Alas y Raíces: efectividad de las mujeres mayas*. Guatemala. Grupos de mujeres kaqla, núm., 18, pp. 19- 19.

Chirix, Emma (2012). *Dos generaciones de mujeres mayas: disciplinas corporales en el internado Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro*. Tesis de Doctorado. Guadalajara. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Chirix, Emma (2014). "Subjetividad y racismo: la mirada de las/los otros y sus efectos". En Yudeskys Espinosa, Diana Gómez y Karina Ochoa, (eds). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas decoloniales en Abya Yala*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca, pp. 211-222.

Chirix, Emma (2019). *Estudio sobre racismo, discriminación y brechas de desigualdad en Guatemala, Una mirada conceptual*. Ciudad de México: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Chirix, Emma (2019). La perpetuación del colonialismo la resistencia de los pueblos y mujeres mayas. Disponible en http://www.divergencia colectiva.org/la-perpetuacion-del-colonialismo-la-resistencia-de-los-pueblos-y-de-las-mujeres-mayas-ensayo-por-emma-chirix/?fbclid=IwAR3JIACbzDB6aXXhIsvGgAyWMkzT24ByRWv_SnM7Y1_EsCqWKZx1B2wiMBo (Recuperado el 15 de octubre del 2020).

Cumes, Aura (s/f). Las mujeres son 'más indias'. género, multiculturalismo y mayanización.

Cumes, Aura (2012). "*Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio. España: Anuario Hojas de Warmi.*

Cumes, Aura (2014). *La "india" como "sirvienta": Servidumbre doméstica, colonialismo y patriarcado en Guatemala.* Tesis de Doctorado. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social CIESAS.

Cumes, Aura (2019). "Colonialismo patriarcal y patriarcado colonial: violencia y despojos en las sociedades que nos dan forma". En Xochitl Leyva y Rosalba Icaza (coords). *En tiempos de muerte: Cuerpos, Rebeldías, Resistencias.* Buenos Aires y San Cristóbal de Las Casas: CLACSO, pp. 297-312.

Curiel, Ochy (2014). *Género, raza, sexualidad debates contemporáneos.* Documento de trabajo. Universidad Nacional de Colombia.

Cruz, Delmy; Vázquez, Eva; Rúales, Gabriela; Bayón, Manuel y García, Miriam (2017). *Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios* Quito: CLACSO.

Chaves Chamorro, Margarita (2002) "Jerarquías de color y mestizaje en la amazonia occidental colombiana". *Revista colombiana de antropología*, vol. 38, pp. 189-216.

Cruz Hernández, Delmy Tania y Garzón Martínez, María Teresa (2018). "En nombre de Sycorax un homenaje a Silvia Federici Nómadas". *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, núm. 48, pp. 207-215.

De La Fuente, María (2015). "Ideas de poder en la teoría feminista". *Revista Española de Ciencia Política*, núm. 39, pp, 173-193.

Delgado, Gabriela (2010). "Conocerte en la acción y el intercambio. La investigación acción participativa" En Norma Blazquez, Fátima Flores y Maribel Ríos (coords). *Investigación feminista epistemología metodología y representaciones sociales*. México: CLACSO, pp. 197- 216.

Espinosa, Yuderkys. (2014). "Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica": *El cotidiano*, núm. 184, pp. 7-12.

Espinosa, Yuderkys, Gómez Diana y Ochoa Karina (2013). Introducción. En Yudeskys Espinosa, Diana Gómez y Karina Ochoa, (eds). *Tejiendo de otro modo: Femismo, epistemología y apuestas decoloniales en Abya Yala*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca, pp. 13-40.

Espinosa, Gisela (2017). "Introducción". En Gisela Espinosa, Esther Ramírez y Amalia Tello (Coord). *Vivir para el surco Trabajo y derechos en el valle de san Quintín*. México: Editorial Hernán García Crespo, pp. 19-33.

Fernández, Marcela (2019). *CEREZA: Una existencia estética colectiva fundada en la ética feminista del cuidado*. Tesis de Doctorado. San Cristóbal de las Casas, Chiapas: Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.

Flores, Raquel, (2005). "Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida". *Revista Iberoamericana de educación*, núm. 038, pp. 67-86.

Fulchiron, Amandine (2016). "*La violencia sexual como genocidio Memoria de las mujeres mayas sobrevivientes de violación sexual durante el conflicto armado en Guatemala*". *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, núm. 228, pp. 391-422.

Fulchiron, Amandine (2014). "Poner en el centro la vida de las mujeres mayas sobrevivientes de violación sexual en la guerra: una investigación feminista desde una mirada multidimensional del poder". En Irantzu Mendia, Marta Luxán, Matxalen Legarreta, Gloria Guzmán, Iker Zirion, Jokin Azpiazu (eds). *Otras formas*

de (re)conocer Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista. Universidad del País Vasco: Instituto de estudios sobre desarrollo y cooperación internaciones, pp. 127- 135.

Fulchiron, Amandine (2016). “La violencia sexual como genocidio memoria de las mujeres mayas sobrevivientes de violación sexual durante el conflicto armado en Guatemala”. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, núm.228, pp. 391-422.

Fulladosa, Karina (2015). “Creando puentes entre la formación y la creatividad: Una experiencia de investigación activista feminista”. *Revista científica javeriana*, núm. 79, pp.115-140.

Flores, Ivette (2007). “Escolarización, etnicidad y diferencia: un acercamiento etnográfico a las historias en la Zona Metropolitana de Guadalajara”. *Diálogos sobre educación*, núm. 7, pp. 1-18.

Gargallo, Francesca (2013). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Ciudad de México: Editorial Corte y Confección.

Gómez, Dorotea (2012). “Mi cuerpo es un territorio político”. *Voces descolonizadoras*.

Galtung, Johan (1998). *Tras la violencia, 3r: reconstrucción, reconciliación, resolución afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Santa María: Colección Red Gernika.

Galtung, Johan (1990). “La violencia: cultural, estructural y directa”. *Journal of Peace Research*: Vol 27, núm. 3, pp. 147-168.

Gnecco-Lizcano, Ángela María (2016). “Mujeres indígenas: experiencias sobre género e inclusión en la educación superior”. *Revista Eleuthera*, vol. 14, pp. 47-66.

Galindo, María (2015). "La revolución feminista se llama Despatriarcalización". En *Descolonización y despatriarcalización de y desde los feminismos de Abya Yala*. ACSUR, pp. 27-50.

Gil, Ángela (2015). *Tejiendo la vida universitaria en la capital: nuevos dilemas de la mujer indígena contemporánea*. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad de los Andes.

Giraldo, Reinaldo (2006). "Poder y resistencias en Michel Foucault". *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, núm. 4, pp. 103-122.

González, Mario Alberto y Treviño, Diana Carolina (2018). "Niños indígenas en Nuevo León: algunos desafíos en su paso por la escuela". *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, núm. 3, pp. 1-25.

González, Érica (2014). "Identidad Étno-Comunitaria y Experiencias Escolares de Egresados de un Bachillerato Comunitario Ayuujk". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 63, pp. 1141-1173.

Gutiérrez, Margarita (2014). *Identidad, racismo y familia en San Cristóbal de las Casas*. Chiapas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas CESMECA.

Grosfoguel, Ramón (2013). *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/ epistemicidios del largo siglo XVI*. Berkeley: University of California.

Grosfoguel, Ramón (2011). *Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales*. Berkeley: University of California.

García, Mariana; Hecht Ana; Navarro, Gabriela y Padawer, Ana (2015). "Aprender a ser referente: una mirada a las trayectorias educativas de tres mujeres indígenas en Argentina. XI Jornadas de Sociología". Buenos aires Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

Haraway, Donna (1991). *Ciencia, Cyborgs y mujeres la reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra- Universidad de Valencia Instituto de la Mujer.

Hech, Ana: Enriz, Noelia: García, Mariana: Aliata, Soledad y Cantore, Alfonsina (2017). "Yo quiero estudiar por mi comunidad Trayectorias educativas de maestras tobas/qom y mbya guaraní en Argentina". *Cuadernos de Antropología Social*. Buenos Aires, Argentina, núm. 47. pp.105-122.

Hoechli, Theres (2013). *Intervención y organización social: los frutos dulces y amargos en la construcción de la red de mujeres mixes*. Tesis de Maestría. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Hernández, Rosalía (2012). *La vestimenta indígena: una manifestación cultural mexicana*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Hernández, Daniel (2015). "Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 14. pp. 1161-1176.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, (2019) Día internacional de la lengua materna. Disponible en línea: https://site.inali.gob.mx/Micrositios/DILM2019/derechos_linguisticos.html

Jara, Vanessa (2018). "Discursos y prácticas de la discriminación positiva para políticas indígenas en educación superior". Escuela de Trabajo Social, Universidad de Tarapacá, Arica, Chile.

Juárez, Mario (2011). "Igualdad y acciones afirmativas en el ámbito de la educación a favor de indígenas en México". En Mario Santiago Juárez (coor). *Acciones afirmativas*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, pp. 195-214.

Kohler, Axel (2015). "Acerca de nuestras experiencias de co-teorización". En Xochitl Leyva, Camila Pascal, Axel Kohler, Hermenegildo Olgún y María Velazco (eds). *Prácticas otras de conocimiento (s) Entre crisis, entre guerras*. San Cristóbal de las Casas, Editorial Retos, pp. 401-428.

Kornblit, Ana (2004) "Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas" En Ana Kornblit (coord). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Biblos, pp. 15-27.

Lozano, Betty (2014). "El feminismo no puede ser uno porque las mujeres somos diversas. Aportes a un feminismo negro decolonial desde la experiencia de las mujeres negras del Pacífico colombiano" En Yuderkys Espinosa Miñoso, Diana Gómez Correal y Karina Ochoa Muñoz (eds). *Tejiendo de otro modo: Femismo, epistemología y apuestas decoloniales en Abya Yala. Colombia*: Editorial Universidad del Cauca, pp. 335-352.

Lynch, Gloria (2017). *Curso de la vida y género: entre lo individual y las expectativas sociales. El caso de la Argentina*. Tesis doctoral. Salamanca. Universidad de Salamanca.

Leyton, Alfredo y Toledo Francisca (2012). *A propósito de la violencia: reflexiones acerca del concepto*. Santiago, Chile: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales Escuela de Psicología.

Leytes, Marta (2019). *Violencia simbólica La que no se ve, pero existe*. Uruguay: Asociación Interdisciplinaria.

La Parra, Daniel y Tortosa José (2003). "Violencia estructural: una ilustración del concepto: EPYD". *Grupo de estudios de paz y desarrollo*. Valencia: Universidad de Alicante, pp. 57-72

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida libre de Violencia (2007) México: Instituto Nacional de las Mujeres INMUJERES.

Millett, Kate (1995). *Política Sexual*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Mora, Rosa (2010). *Violencia y desigualdad de género en el aula Del contrato sexual al contrato escolar*. Ciudad de México: Departamento de Sociología Rural, Universidad Autónoma Chapingo.

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*, vol. 6, pp, 1-34.

Martínez, Ana (2004). “La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. Universidad de La Coruña. Departamento de Sociología y Ciencia Política y de la Administración”. *Revista Papers*, pp. 127-152.

Mallicami, Fortunato y Giménez, Verónica (2006). “Historia de vida y métodos biográficos”. En Irene Vasilachis (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa, pp. 175-209.

Mora, Jazmín y Flores, Fátima (2010). “Intervención comunitaria, género y salud mental, aportaciones desde la teoría de las representaciones sociales”. En Norma Blazquez, Fátima Flores y Maribel Rios (Coord). *Investigación feminista epistemología metodología y representaciones sociales*. México: CLACSO, pp. 359- 377.

Morales, Yessica (16 de septiembre del 2020). ¿Estudiar, trabajar o casarse?; mujeres indígenas de los Altos de Chiapas y la dificultad que afrontan para lograr una licenciatura. *Chiapas Paralelo*. Disponible en línea: chiapasparalelo.com/noticias/chiapas/2020/09/estudiar-trabajar-o-casarse-mujeres-indigenas-de-los-altos-de-chiapas-y-la-dificultad-que-afrontan-para-lograr-una-licenciatura/ (Recuperado: 30 de noviembre)

Mercado, Jorge (2008). "Las consecuencias culturales de la migración y cambio identitario en una comunidad tzotzil, Zinacantán, Chiapas, México". *Revistas Científicas de América Latina*, vol. 5, núm. 1, pp. 19-38.

Mendez Cruz, María Reneé (2012). "De los habitus al femichismo. Reproducción de conductas machistas en mujeres de Cochabamba". *Revista Punto Cero. Universidad Católica Boliviana*, vol. 17, núm. 24, pp. 18-30.

Ordorika, Imanol (2015). "Equidad de género en la educación superior". *Revista de la educación superior*, vol. XLIV, núm. 2, pp. 7-17.

Osorio, Flor (2016). *Las historias de vida, como técnica de investigación cualitativa*. Bogotá: Universidad Javeriana Bogotá.

Paredes, Julieta (2010). *Hilando fino desde el feminismo comunitario*. La Paz: Cooperativa el Rebozo.

Paredes, Julieta y Guzmán, Adriana (2014). *El tejido de la rebeldía ¿Qué es el feminismo comunitario?* La Paz: Moreno Artes Gráficas.

Paiva, Rosalía (2014). "Feminismo paritario indígena andino". En Yuderkys Espinosa Miñoso, Diana Gómez Correal y Karina Ochoa Muñoz (edits). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas decoloniales en Abya Yala*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca, pp. 295-308.

Paillacar, Martina (2018). *Luchas, resistencias y rebeldías feministas de mujeres de los Pueblos Indígenas*. Diálogos Textos breves sobre desarrollo rural solicitados por el IPDRS, Chile.

Equipo de trabajo Proyecto Cultura de Paz / UNESCO (2005). "¿Qué hacer entonces?". En Colección Cultura de Paz. Las violencias en Guatemala. Algunas perspectivas. Guatemala: Colección Cultura de Paz, pp. 311- 364.

Pérez, Roberto (2016). "Un acercamiento a la vivencia del *svu'el* en San Juan Chamula". En Gonzalo Coporo (Coor). *K'u yelan jelem xch'iel stalel bats'i vinik antsetik: sjol yo'onton ach' jch'ieletik, Trascendencia de la identidad tsotsil: miradas de una nueva generación*. Tuxtla Gutiérrez y San Cristóbal de las Casas Chiapas, Consejo Estatal para las Culturas y las Artes de Chiapas, pp. 17-50.

Piedra, Nancy (2004). "Relaciones de poder: leyendo a Foucault desde la perspectiva de género". *Revista de Ciencias Sociales*, vol. IV, núm. 106, pp. 123-141.

Reyes, Virginia; Ruiz, Arturo y Alvarado, Ana (2015). "Discriminación hacia la población indígena en el nivel de educación superior: el caso de los estudiantes de la UABJO". En González, Irma y Ramírez, Rosa (coord). *Estudios sobre violencia en la educación Enfoques, textos y contextos*. México: UAEM, pp. 307-340.

Rivas, Fabiana (2016). "Las limitaciones teóricas respecto a la violencia de género contra las mujeres: Aporte desde el feminismo descolonial para el análisis en mujeres de américa latina". *Iberoamérica Social: revista- red de estudios sociales VII*, pp. 129 - 153. Recuperado en <http://iberoamericasocial.com/las-limitaciones-teoricas-respecto-a-la-violencia-de-genero-contra-las-mujeres-aportes-desde-el-feminismo-descolonial-para-el-analisis-en-mujeres-de-america-latina/>

Ríos, Maribel (2010). "Metodologías de las ciencias sociales y perspectiva de género". En Norma Blazquez, Fátima Flores y Maribel Rios (coord.). *Investigación feminista epistemología metodología y representaciones sociales*. México: CLACSO, pp. 179-216.

Ruiz, Laura y Cruz, Galaviz (S/f). La mujer y su derecho a la educación superior; antecedentes, situación actual y retos. pp. 146-161.

Ruiz, Rosalva y Ayala, María del Rosario (2016). "Violencia de género en instituciones de educación". *Revista Ra Ximhai*, núm. 1, pp.21-32.

Reyes, María del Rosario; Murrieta, Griselda y Hernández, Edith (2012). "Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias". *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, vol. 6, núm. 12, pp. 167-197.

Ruiz Ramírez, Rosalba y Pérez José Luis (2014). "Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: caso universidad autónoma de Sinaloa". Sistema de información científica red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, vol. 10, núm. 5, pp. 51-74.

Serrano, Yeshica (2014). "Itinerarios escolares y procesos políticos de cuatro mujeres indígenas nasa y kankuamo". *Desafíos*, vol. 26, pp.171-198.

Santamaría, Ángela (2016). "Etnicidad, género y educación superior. Trayectorias de dos mujeres Arahuacas en Colombia". *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, núm. 70, pp. 177-198.

Santana, Yasmani (2017). "Experiencias de jóvenes indígenas en la Licenciatura en Educación Indígena, México. Identidad y profesionalización". *Anthropologica*, núm. 39, pp. 171-188.

Stavenhagen, Rodolfo (2010). *Los Pueblos Originarios: el debate necesario*. Buenos aires: CLACSCO.

Sprague, Joey y Krobynowicz, Diane (2014). *Afeminist Epistemology. Manual de la sociología del género* Nueva York: ResearchGate

Tardón, Bárbara (2017). *La violencia sexual: desarrollos feministas, mitos y respuestas normativas globales*. Tesis de doctorado. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid Facultad de Filosofía y Letras, Instituto Universitario de Estudios de la Mujer.

Tamayo, Verónica; Reyes Ivett y Fonseca, Socorro (2019). "Educación media superior: una vía de empoderamiento para la mujer indígena". *Revista boletín Redipe*, núm. 2, pp. 163 - 172.

Toro, Juliana y Ochoa María (2017). "Violencia de género y ciudad: cartografías feministas del temor y el miedo". *Sociedad y economía*, núm. 32, pp. 65-84.

Treviño, Ernesto (2006). "Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 28, pp. 225-268.

Varela, Amarela (2017). "La trinidad perversa de la que huyen las fugitivas centroamericanas: violencia feminicida, violencia de estado y violencia de mercado". *Debate Feminista. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigación y Estudios de Género*, núm. 53, pp. 1-17.

Veronelli, Gabriela (2015). "Sobre la colonialidad del lenguaje". *Revista Javeriana, Universidad Humanística*, núm. 81, pp. 33-58.

Velázquez, Bettina (s/a). Educación y mujeres indígenas.

Xiap, Rosa (2018). *Identidades y relaciones de género, clase y etnia en Almolonga comunidad maya k'iche' de Guatemala*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: UNICACH.

Zermeño, Fabiola y Pérez, Moisés (2014). *Violencia de género contra las mujeres indígenas universitarias a lo largo de su trayectoria en el ámbito educativo. Estudio de caso*. Estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de México. México: Indesol.

ANEXOS

Guion de entrevista

Las preguntas que se plantean a continuación, permitirán indagar a profundidad las trayectorias educativas de las mujeres mayas tsotsiles. Al ser una entrevista semiestructurada, lo más probable es que surjan otros temas importantes que se articulen con sus procesos educativos, los cuales ayudarán a complejizar el estudio. La entrevista estará compuesta en tres apartados, el proceso educativo, la migración y las violencias.

Ámbito Personal

¿Hasta qué nivel estudiaste?

¿Qué carrera elegiste y por qué la elegiste?

¿Cómo describirías tu experiencia escolar, a nivel personal?

¿Estando en la escuela, tuviste alguna dificultad con el español, por ser hablante del tsotsil?

¿Qué significa estudiar siendo mujer tsotsil?

¿Cómo se siente?

¿Tus amigas o vecinas de tu colonia o comunidad pudieron estudiar?

¿Qué fue lo que te permitió estudiar hasta este nivel?

¿Cómo te sientes al haber llegado hasta el grado escolar en el que estas?

¿Qué haces o hacías en tu tiempo libre, es decir cuando no estabas en la escuela?

¿Cuál crees que fue el reto mas difícil que tuviste estando en la escuela?

Migración

¿Cuáles fueron las circunstancias que te llevaron a migrar de tu comunidad de origen?

¿Cómo fue tu experiencia al momento de migrar?

¿Tuviste alguna dificultad estando aquí en San Cristóbal?

Ámbito familiar

¿Quién decidió que tu podías estudiar? ¿Fue una decisión propia?

¿Qué opinión tiene o tuvo tu familia con respecto a que tu estudiaras?

¿Tus demás hermanas/os estudiaron? ¿Hasta que nivel estudiaron?

¿Tu mamá tu papá estudiaron?

Ámbito Comunitario

¿Qué opinan en su comunidad sobre la educación de las mujeres, de los hombres?

¿Qué deben aprender las mujeres?

¿La comunidad interviene en la decisión de continuar o no con los estudios?