

Pertenencia y estrategias de mujeres yaquis en su ingreso a la educación superior

Belonging and strategies from Yaqui women in their entry to higher education

JESÚS ANTONIO CERVANTES MURRIETA*

EDNA LUCÍA GARCÍA RIVERA**

El artículo analiza las experiencias de mujeres yaquis en su acceso e ingreso al primer año universitario, en particular en los casos que implicaron la movilidad temporal de su comunidad a una urbe. Se identifican las tensiones propiciadas por su pertenencia (Saraví, 2021) y la consolidación de estrategias durante este tramo de su trayectoria educativa (Santamaría, 2016; Bourdieu, 2001). Como marco de análisis, se recurre a la interseccionalidad (Hill y Bilge, 2019), pues con ello es posible rastrear las circunstancias que las mujeres indígenas enfrentaron en espacios donde representaron una forma de alteridad. Para su realización, se retomaron técnicas etnográficas basadas en tres entrevistas en profundidad y conversaciones informales con mujeres yaquis profesionistas de distintos pueblos. Como hallazgo, se plantea que la pertenencia, y sobre todo la pertenencia étnica, genera tensiones en espacios donde representan la otredad, pero que también les permite irrumpir en procesos homogéneos y de exclusión a partir de estrategias que dan muestra de la potencia, la fuerza y la persistencia que caracteriza a las mujeres yaquis. Como conclusión, se propone llevar a cabo más estudios desde la interseccionalidad para comprender, con base en una visión multidimensional, las trayectorias universitarias de las mujeres indígenas.

Palabras clave:
mujeres yaquis,
estrategias,
restricciones,
interseccionalidad,
pertenencia étnica,
educación superior

Recibido: 29 de junio de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 18 de enero de 2024 |

Publicado: 12 de febrero de 2024

Cómo citar: Cervantes Murrieta, J. A. y García Rivera, E. L. (2024). Pertenencia y estrategias de mujeres yaquis en su ingreso a la educación superior. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1584. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-007](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-007)

The article analyzes the experiences of Yaqui women in their access and admission to the first year of university, emphasizing the cases that implied the temporary mobility from their community to the city. In this sense, tensions caused by their belonging (Sarraví, 2021) and the consolidation of strategies during this stretch of their educational trajectory (Santamaría, 2016; Bourdieu, 2001) were identified. Intersectionality is used as an analysis framework (Hill and Bilge, 2019) in reason that with this, it is possible to track the circumstances faced by the indigenous women in spaces where they represent a form of otherness. For its making, ethnographic technics based on three in-depth interviews and informal conversations with professional Yaqui women from different communities where retaken. As a finding, it is proposed that the belonging, and specially the ethnic belonging, generates tensions in spaces where they represent otherness but that also allows them to break into homogeneous and exclusion processes due the strategies, which show de potential, strength and persistence that, characterize the Yaqui women. As conclusion, generating further studies from intersectionality point of view is proposed in order to understand the educational trajectory of indigenous women from a multidimensional perspective..

Keywords:

Yaqui women, strategies, restrictions, intersectionality, ethnic belonging, higher education

* Doctorando en Educación y Diversidad, en la especialidad en Concepciones, políticas y prácticas en contextos multiculturales, por la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. Docente frente a grupo por la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora. Líneas de investigación: trayectorias educativas, interseccionalidad en la educación y formación en espacios multiculturales. Correo electrónico: j.antoniocervantes15@gmail.com/https://orcid.org/0009-0002-2362-0109

** Doctora en Ciencias Sociales, con especialidad en Historia, por El Colegio de Sonora. Profesora-investigadora del Departamento de Historia y Antropología y de la maestría en Enseñanza de la Historia de la Universidad de Sonora. Jefa de Departamento de Historia y Antropología de la Universidad de Sonora. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel I). Líneas de investigación: nueva historia política en el siglo XIX, y didáctica y enseñanza de la historia. Correo electrónico: lucia.garcia@unison.mx /http://orcid.org/0000-0002-4000-7085



INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior han contribuido a generar y reproducir concepciones de lo que es o debe hacer la mujer en varias esferas de la vida pública (Buquet et al., 2018; Bourdieu, 2013). Esta categoría ha limitado las oportunidades académicas y profesionales de las mujeres y, con ello, de las mujeres indígenas, al ser la escuela y, en específico, la educación superior, espacios donde históricamente se ha expulsado a la mujer (Buquet et al., 2018). Por poner un ejemplo, el hombre indígena, aunque subordinado, pudo acceder a las primeras instituciones de educación superior del país (Tünnermann, 1991) y formar los conocidos primeros grupos de intelectuales indígenas (Gutiérrez, 2012).

No fue sino hasta en la década de 1990, a partir de algunos efectos de las políticas de expansión de la educación superior y de reconocimiento de los derechos de las mujeres, que se vislumbró la paridad de hombres y mujeres en la matrícula y la inmersión de jóvenes de todos los grupos sociales. En este sentido, las universidades recibieron a figuras estudiantiles que no comprendían las características ya reconocidas de un estudiante universitario(a), como lo son los casos de las mujeres indígenas.

Sin embargo, el ingreso de jóvenes indígenas a la educación superior en la última década del siglo XX se dio en un contexto neoliberal en el cual los Estados pretendían atender problemáticas estructurales (como la discriminación o el racismo) a partir de acciones asistencialistas y de inclusión (Zapata, 2019). Lo anterior alberga una relación estrecha con lo enunciado por Saraví (2016) sobre jóvenes de grupos sociales desfavorecidos a quienes su inserción en la educación superior dejó como evidencia no solo la exclusión de quienes son más vulnerables, sino “también una inclusión desfavorable de amplios sectores de la sociedad en condiciones de desventaja y precariedad” (p. 14); es decir, el ingreso a la educación formal implicó un proceso de inclusiones desiguales.

Por lo anterior, es importante explorar en un análisis pendiente el paso de las mujeres indígenas en la educación superior, principalmente un análisis cualitativo de sus trayectorias universitarias. Si bien existen estudios que permiten conocer algunas nociones, estos priorizan la evaluación, desde las experiencias de egresadas y egresados indígenas, de los programas educativos dirigidos a esta población (Didou, 2015; Badillo, 2011) y el funcionamiento de las universidades interculturales en el país (Olivera, 2017; Mateos et al., 2016).

Para resaltar la importancia de los estudios de trayectorias educativas en el nivel superior, es importante destacar tres momentos específicos: el ingreso, la permanencia y el egreso. Respecto al primer inciso, las obras notables de Pierre Bourdieu (2001, 2003; Bourdieu y Passeron, 2005) marcaron un hito respecto a las nociones que se tenían sobre el ingreso a la educación superior. En consecuencia, se han examinado las condiciones sociales de estudiantes de nuevo ingreso, se han caracterizado los grupos de estudiantes por disciplinas y se ha comprendido la importancia de las políticas de acceso. De esta forma, para estudiar el ingreso a la educación, se han estrechado los esfuerzos en una etapa clave: el primer año universitario.

El ingreso a la universidad implica una serie de cambios inéditos en las experiencias escolares para muchas y muchos estudiantes (De Garay et al., 2016). En esta etapa evalúan sus posibilidades de continuar sus estudios y redimensionan los sentidos

que le dan tanto a la educación superior como los de estudiar ciertas disciplinas, lo que constituye un suceso clave para la (re)configuración de subjetividades. En lo que corresponde a una proporción de estudiantes indígenas, este tramo les exige modificaciones a sus estilos de vida: hacer un cambio de residencia de una comunidad rural a una ciudad urbanizada, compaginar la escuela con el trabajo e intentar integrarse a una comunidad estudiantil no indígena (Russo y Araújo, 2020).

Este artículo tiene como objetivo general analizar las experiencias del primer año universitario de mujeres yaquis a fin de identificar las tensiones que genera la pertenencia y la ulterior (re)configuración de subjetividades, así como la construcción de estrategias para confrontar una serie de restricciones durante su ingreso a la educación superior.

MARCO TEÓRICO: NOCIONES SOBRE LOS CONCEPTOS DE PERTENENCIA Y ESTRATEGIA

Diversos estudios sobre trayectorias escolares ponen sus esfuerzos en los procesos de socialización que permiten, o no, la continuidad, interrupción o abandono del sistema escolar. Los trabajos de Saraví (2016, 2021) y Bayón y Saraví (2022) sobre jóvenes de clases sociales en condiciones de vulnerabilidad ayudan a comprender la desigualdad de las trayectorias escolares y el juego que cobra la pertenencia en sus vidas. Analiza el doble juego en el cual la escuela ofrece historias distintas a sus estudiantes y sus estudiantes ofrecen historias diferenciadas a la escuela.

En este artículo tomamos como referencia lo postulado en las investigaciones de Saraví (2021) y de Bayón y Saraví (2022) respecto al concepto de pertenencia, quienes lo desarrollan desde una postura sociológica y lo ponen a debate con otros conceptos como política de pertenencia, sentidos de pertenencia, pertenencia escolar, espacios de pertenencia, subjetividad e identidad. Para ellos, la comprensión de las juventudes no puede efectuarse sin el análisis de la pertenencia y, su mayor contribución, la hacen en las tensiones que esta genera con el espacio escolar. De manera concreta, los autores sugieren sobre este concepto que

la pertenencia misma se constituye en objeto de análisis, cuestionándose la atribución anticipada de un carácter positivo o su asociación a una condición siempre elegida. La pertenencia, desde esta perspectiva, puede encerrar ambivalencias, tensiones, e incluso aspectos negativos que en ocasiones prevalecen por sobre los positivos; tiene un carácter eminentemente relacional y socialmente construido, producto de un proceso co-constitutivo entre el yo y lo social. Es decir, la pertenencia no es percibida como un atributo o condición exclusivamente sujeta a los deseos o aspiraciones individuales, sino también a aspectos interaccionales que están más allá de la voluntad individual de un sujeto en particular (Bayón y Saraví, 2022, p. 48).

En el mismo sentido, Bourdieu (2003) ofrece una respuesta desde el concepto de *habitus* en la clarificación del concepto de pertenencia en comunidades específicas; por ejemplo, el *habitus*, principio generador de prácticas y disposiciones, ayuda a comprender cómo se moldea lo étnico, y define cómo se debe ser mujer indígena en distintos campos, entre ellos el escolar. En consecuencia, la cultura se expresa por los *habitus*, pues estos se incorporan, objetivan e institucionalizan; no obstante, no son principios perceptibles de los que se pueda escapar, pues se comprenden como lo natural.

Los trabajos sobre la pertenencia –aunque no abordada como tal– no son novedosos en el ámbito de la educación indígena u orientada a grupos indígenas. En estos casos se habla de la influencia de la pertenencia étnica en los espacios escolares. Rockwell (2015) sugiere que, “al ocupar espacios escolares, maestros –especialmente los bilingües– y niños logran modificar las formas de aprender; imponen normas de colaboración, ritmos de trabajo y circunscripciones territoriales más acordes con la vida comunitaria” (p. 35).

Definir la pertenencia étnica como la adscripción a un grupo indígena, pero moldeada en el compartir cotidianamente sus prácticas y dinámicas, ayuda a comprender parte de las subjetividades de la población indígena. No obstante, la pertenencia, y vaya resaltar la pertenencia étnica que se utiliza en este trabajo como marco conceptual, es dinámica y no siempre está anclada a la apropiación de la cultura de un grupo particular; más bien se entiende a partir de a) inmiscuir en características específicas que, a modo de políticas de pertenencia, permiten o no, ser parte de un colectivo (Yuval-Davis, 2001) y b) en interacción con otros espacios, pues la definición de quién eres por tu pertenencia varía según los criterios con los que se evalúa (Saraví, 2021).

En este sentido, la pertenencia de estudiantes indígenas genera tensiones en momentos clave de sus trayectorias educativas, y uno es cuando precisan salir de sus comunidades para continuar estudios de nivel superior en universidades convencionales. Muchas de estas tensiones, definidas como barreras y retos a los cuales se enfrentan las mujeres indígenas al estudiar, son *restricciones* que se configuran en la intersección del género, la etnicidad o la condición de clase. No está de más aclarar que la construcción del concepto de restricción se basa ante todo en lo que Saraví (2016) enuncia como tácticas de las distintas instituciones sociales, como la escuela, la familia y la sociedad, para excluir a cierta población de un contexto específico.

Este artículo también tiene como objetivo destacar las formas en que las mujeres indígenas salen adelante ante restricciones diversas para sobrellevar su primer año universitario. Por lo mismo, un concepto importante para comprender este tipo de dinámicas es el de estrategia. En Bourdieu (2001), las estrategias se entienden como “el producto del sentido práctico como sentido del juego, de un juego social particular, históricamente definido, que se adquiere desde la infancia al participar en las actividades sociales” (p. 70).

Del mismo modo, Bourdieu (2001) sugiere que en quienes recaen los efectos de relaciones de poder o de dominación son los que tienen mayor posibilidad de descifrar la lógica de las disposiciones concebidas por los hábitos, es decir, de construir estrategias. Sin embargo, en todos los casos, las estrategias no solo se dan cuando existe un grado de lucidez, ni mucho menos como actos naturales, sino de los capitales que las permiten. En otras palabras, la capacidad de construir estrategias es producto de una amalgama de capitales diversos que las mujeres indígenas acumulan a lo largo de su trayectoria. En este caso, destacan dos capitales: el cultural brindado por la escuela (Bourdieu, 2002) y el étnico, una propuesta que se expone a continuación.

En el caso de las comunidades indígenas, destaca el capital étnico como una subespecie de capital militante capaz de otorgar reconocimiento de legitimidad y autoridad al interior del campo (Santamaría, 2016). Dicho capital no solo permite una

configuración dentro de la comunidad étnica, sino también en el espacio escolar (Didou, 2018). En este sentido, “algunos individuos rechazan las ofertas diseñadas para ellos por *los otros*; otros asumen identidades étnicas estratégicas con las ventajas que les dan, pero resisten las categorías que los encierran como ciudadanos de segunda y limitan sus posibilidades de desarrollo profesional” (Rockwell, 2015, p. 35).

La configuración de las estrategias mencionadas se realiza a través de la memoria colectiva, pues, al ser poseedoras de los saberes ancestrales, contribuyen a la formación de una pertenencia étnica y de subjetividades que aprecien los valores, la cultura y las prácticas de la comunidad (García, 2023). La memoria colectiva en este trabajo es entendida como las “percepciones fundamentales” que provocan los recuerdos compartidos en los grupos; hace alusión a “recomponer un pasado de pedazos elegidos” como una forma de estrategia grupal para resistir a su entorno (Candau, 2002, p. 58). Traverso (2011) explica que esta se selecciona y confecciona según necesidades o “dilemas éticos, conveniencias o sensibilidades culturales”, lo que ocasiona que se convierta en un objeto de lucha en su presente.

RUTA METODOLÓGICA

La información que exponemos a continuación proviene de distintas experiencias que hemos obtenido en diversos momentos, sea de investigaciones con objetivos de índole diferente o de inmersiones al campo por intereses particulares. En el caso de las investigaciones, todas fueron de corte cualitativo y tomaron elementos de la etnografía.

Para la obtención de información, sostuvimos conversaciones informales con mujeres yaquis y, principalmente, efectuamos entrevistas en profundidad en la comunidad de origen. En cuanto a estas últimas, optamos por mujeres yaquis egresadas de educación superior que viven y ejercen su profesión al interior de la comunidad, pero que, en su momento, residieron en una urbe para estudiar la universidad. Los casos corresponden a Laura, Anabela y Daniela: mujeres yaquis, profesionistas y lideresas en sus espacios inmediatos. En el orden de los estudios de caso, la elección recurre en pos de retomar las preguntas de investigación referentes a cuáles fueron las experiencias de estas tres mujeres yaquis en su primer año universitario y qué repercusiones tuvieron la pertenencia étnica y la construcción de estrategias durante dicho trayecto.

En las entrevistas consideramos las técnicas de entrevista etnográfica y su “no directividad”. La pensamos como estrategia para que el informante “hable sobre lo que sabe, piensa y escribe” (Spradley, en Guber, 1991, p. 42), y evitar hacer del instrumento un cuestionario riguroso y dar la palabra a las entrevistadas. Por tales motivos, las entrevistas se llevaron a manera de una conversación fluida, en la cual se proponía un orden específico y se formulaban preguntas a partir de las consideraciones teóricas que resultaban en el diálogo.

Cabe destacar que las personas a cargo de la investigación no pertenecen a una comunidad indígena y, en uno de los casos, representa una figura masculina. El ser conscientes de estas diferencias permitió una postura crítica de quien investiga: al reconocer algunos privilegios y al sensibilizarse ante las desigualdades de la comu-

nidad estudiada. Lo anterior fue posible gracias a una documentación previa que implicó aproximarse a personas cercanas a la comunidad y la lectura de textos sobre la historia, las prácticas culturales y la organización política del Pueblo Yaqui. El conocimiento obtenido de estas prácticas, aunque limitado, permitió un acercamiento a la cotidianidad de las mujeres entrevistadas para no redundar en preguntas que, como lo expuso una de las participantes, pueden hacerse a Google.

El proceso de codificación se realizó en el software para el análisis de datos MAXQDA (2020). En este artículo retomamos las bases de datos mediante la codificación de los elementos que interesan a esta investigación referentes al concepto de pertenencia y la construcción de estrategias.

LOS DISTINTOS PROCESOS FORMATIVOS DE LA NACIÓN YAQUI: ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

En este apartado, abordamos la construcción de la pertenencia étnica tanto al interior de los yaquis como al exterior. Argumentamos que esta se constituye con elementos fundamentales como el territorio, la procedencia de los pueblos del Yaqui, rituales, costumbres y memoria colectiva. Estos elementos nos permiten vislumbrar las tensiones que se producen en sus trayectorias escolares, así como observar el impacto de las interrelaciones con los no indígenas en la educación formal.

Los yaquis son un grupo indígena que habita sobre todo en su territorio autónomo, localizado en los municipios de Guaymas y Cajeme, ambos al sur del estado de Sonora. De igual manera, existen yaquis que residen en otras regiones de México, como Hermosillo en Sonora, Santa Rosalía en Baja California Sur, y Mérida en Yucatán; también lo hacen en Estados Unidos de América, razonablemente en Arizona y un grupo menor en California. Los motivos de habitar en estas zonas responden a los procesos históricos en los que se han visto inmersos como grupo, como la diáspora durante el porfiriato y su participación en la revolución mexicana, la cual ocasionó que una parte se quedara a vivir en zonas como el centro y sur de México. Su residencia en Arizona y California se debió, en muchos casos, a la búsqueda de refugio y asilo durante las primeras décadas del siglo XX.

Pese a la dispersión de sus habitantes, la Nación Yaqui reconoce como territorio ancestral el ubicado al sur de Sonora (Lerma, 2015; Padilla y Trejo, 2009). La composición del territorio se da en ocho pueblos: Loma de Guamúchil, Loma de Bácum, Tórim, Vícam, Pótam, Ráhum, Huírivis y Bélem-Pitahaya. Desde los inicios de la conformación de los ocho pueblos yaquis, existe un interés genuino entre sus habitantes de distinguirse entre sí. Esta práctica de distinción continúa en la actualidad de manera cotidiana: consiste en otorgar cualidades a yaquis del pueblo de origen o desvirtuar a modo de broma a habitantes de los otros. Sin embargo, esta particularidad también atraviesa otros espacios, como son las elecciones profesionales: se dice que en ciertos pueblos hay mayor número de profesionistas, o bien, que tal o cual pueblo se caracteriza por albergar a especialistas de ciertas disciplinas.

Si bien no encontramos una base de datos formal sobre el número de profesionistas y sus áreas de especialización, es una realidad que los ocho pueblos yaquis cuentan con una oferta educativa diferenciada y desigual (véase tabla); por ejemplo, no en todos hay educación secundaria ni media superior y en otros los preescolares

o las primarias no están adscritos a la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública. Por lo tanto, quienes deciden continuar los estudios que no se ofrecen en su localidad confrontan una restricción de acceso a la educación, principalmente porque las distancias entre los asentamientos pueden ser remotas, los medios de transporte son insuficientes y trasladarse para estudiar, en muchas ocasiones, depende de si es factible conseguir *raite*. Por ejemplo, quienes pertenecen a Pitahaya necesitan ir a Vícam o Pótam para estudiar la educación media superior, lo que representa un recorrido de 23 kilómetros (de veinte a treinta minutos en automóvil) para llegar a ambos lugares.

Tabla. Oferta educativa en los ocho pueblos yaquis

Pueblo	Nivel educativo	Planteles y características
Loma de Guamúchil	Preescolar	1 preescolar indígena y 1 preescolar comunitario
	Primaria	1 primaria general
	Secundaria	1 telesecundaria
Loma de Bácum	Preescolar	2 preescolares indígenas
	Primaria	2 primarias generales
	Secundaria	1 telesecundaria
Tórim	Preescolar	1 preescolar indígena y 1 preescolar comunitario
	Primaria	2 primarias indígenas y 1 primaria general
	Secundaria	1 telesecundaria
Vícam	Preescolar	8 preescolares indígenas, 1 preescolar general y 1 preescolar comunitario
	Primaria	4 primarias indígenas y 5 primarias generales
	Secundaria	3 telesecundarias y 1 secundaria agropecuaria
	Bachillerato	Centro de Bachillerato Tecnológico-Agropecuario
Pótam	Universidad	Instituto Tecnológico Superior de Cajeme y Universidad del Pueblo Yaqui
	Preescolar	5 preescolares indígenas, 1 preescolar general y 1 preescolar comunitario
	Primaria	2 primarias indígenas y 2 primarias generales
	Secundaria	1 secundaria técnica-agropecuaria y 1 secundaria comunitaria
Ráhum	Bachillerato	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Sonora
	Preescolar	1 preescolar indígena
Huírivis	Primaria	1 primaria indígena
	Preescolar	1 preescolar comunitario
Belem (Pitahaya)	Preescolar	1 preescolar indígena y 1 preescolar comunitario
	Primaria	1 primaria indígena
	Secundaria	1 telesecundaria

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora (2023).

De esta forma, las condiciones sociales, económicas y naturales de cada pueblo sí configuran una distinción en los estilos de vida y las decisiones personales de sus habitantes. Para sustentar lo anterior, el testimonio de una mujer yaqui de Pótam durante una plática informal, quien expresó que no ingresó a la carrera universitaria que deseaba porque su padre no pudo pagar el proceso de admisión, la situación era que el periodo de aplicación de exámenes concordaba con la temporada de veda y, como su padre se dedicaba a la pesca, la economía familiar se vio limitada.

Además, se dice que las localidades más remotas de los pueblos más urbanizados preservan un mayor arraigo de la cultura, tradiciones y valores yaquis. A falta de diagnóstico preciso, vale hacer eco sobre la noción de que aún en la actualidad en estos lugares existen casos de niñas y niños monolingües del *jiak noki* (lengua materna de la Nación Yaqui). Aunque también puede ser de interés constatar que, de las lenguas maternas de los ocho grupos indígenas reconocidos como originarios por el estado de Sonora, la de la Nación Yaqui es la única fuera del riesgo de extinción (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2012).

Los párrafos precedentes ejemplifican una tensión vigente: la influencia de la estructura nacional y sus instituciones en la autonomía de la Nación Yaqui; es decir, en qué medida existe una pérdida o preservación de las formas de gobernar, formarse y convivir ante presiones externas. Por una parte, grupos de profesionistas comunican su preocupación y atestiguan un proceso de aculturación acelerado en los últimos años. Por otra, están quienes reconocen una pérdida de autonomía, pero ponen sus esperanzas en la fortaleza que representa a los yaquis para reivindicar su camino como comunidad.

Si se tratase de elegir entre una u otra posición, valdría recuperar a Freire (2011), quien enuncia “no soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico” (p. 24). La referencia es clara: la Nación Yaqui cuenta con una historia (desgarradora para muchas y muchos), la cual les permite conservar un territorio autónomo, atesorar en la memoria colectiva sucesos como las deportaciones o las referencias de liderazgos indígenas, y su presencia férrea es muestra de resistencia ante las presiones tanto del Estado como del sector privado. En otras palabras, cuentan con un acervo histórico distintivo en el cual depositar sus esperanzas.

En esta línea, en los párrafos posteriores explicaremos la memoria colectiva de la Nación Yaqui como un proceso formativo no formal de la pertenencia étnica, pues, al analizar con precisión los relatos orales, textos diversos y el testimonio representado en las dinámicas intergeneracionales, es decir, de la interacción más que cotidiana de personas adultas con niñas y niños, es dable rastrear elementos pedagógicos, didácticos y lúdicos oportunos de un proceso formativo, que, a su vez, posibilitan la configuración de subjetividades propias de la comunidad. Para muestra, fragmentos de un texto de Cresencio Buitimea, pascola y profesor yaqui:

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

Sí veía a los otros que los llevaban a la escuela, pero yo jamás pensé que me llevarían porque a mi abuelo no le parecía esto, para que no fuera como el yori. Yo también así lo creía, puesto que la formación con mi abuelo era lo más importante, escuché con atención siempre su consejo, las pláticas por las noches, de los lagartos en el río, de los muertos, espíritus, todo lo que había en el monte aquí en este mundo y todo lo que hay en el universo (Buitimea, 2016, pp. 26-27).

Muchas palabras de Buitimea coinciden con las de las mujeres yaquis entrevistadas. Ellas atestiguan que, durante su infancia, eran oyentes de las historias contadas por sus mayores, que en su mayoría eran sus abuelas o tías, es decir, una persona responsable del proceso formativo. También se repiten elementos que permiten su-

poner una metodología: las pláticas eran durante las noches en el patio de las casas o debajo de algún árbol. De igual forma, existían temas selectos contados con cierta progresión de complejidad: el respeto al entorno, la lucha contra los *yoris* (personas no yaquis), las biografías de líderes yaquis, la llegada de los chinos al territorio autónomo y las deportaciones, principalmente las ocurridas durante el Porfiriato. Asimismo, existen elementos dinámicos capaces de mantener el interés, como el juego en el río o en el monte y la interacción con los animales.

En la misma sintonía, la memoria colectiva logra institucionalizarse en mecanismos de formación más complejos, en los cuales intervienen instituciones de gran peso para la comunidad, como el gobierno tradicional y la Iglesia. Las tradiciones representan el ejemplo más palpable, pues ocurren en épocas distintas del año; tienen un significado histórico y cultural, cada integrante representa un papel a modo de cargo, que varía según el lugar que ocupa en la comunidad, pero lo más importante: existe una dinámica intergeneracional en la que niñas y niños, quienes también participan en los *performances*, siempre están en compañía de personas mayores (Mesri y Carlon, 2019).

La Semana Santa representa la tradición más importante para la Nación Yaqui; se compone de una serie de eventos realizados de forma organizada en todos los asentamientos donde haya grupos de yaquis y exige tanto la presencia como la participación de la totalidad de la comunidad. Es difícil obviar algunas características de la Semana Santa, pues este tipo de tradiciones se han convertido “en un fenómeno complejo y heterogéneo, debido a la diversidad de los participantes, el tipo de actividades realizadas por los individuos y grupos sociales y las implicaciones emocionales para ellos” (Núñez, 2020, p. 55). Con apego al objetivo del artículo, es necesario precisar un tema en particular: la participación de las niñas y los niños como una estrategia formativa de la identidad étnica.

Moctezuma et al. (2003) señalan que las niñas y los niños yaquis representan un cargo importante en la Semana Santa como los *anhelwarda* (angelitos), “que se encargan de cuidar al Cristo y a la iglesia” (p. 54). Otro tipo de cargos menos reconocidos durante la Semana Santa ayuda a distinguir que la participación de niñas y niños no depende exclusivamente de su condición etaria, sino también está atravesada por una de género. Mesri y Carlón (2019) apuntan una distinción de sexo para los cargos de *Verónicas*, exclusivo para niñas y el de cabos, distintivo de niños y hombres.

Vale mencionar la respuesta de una mujer yaqui de Hermosillo, con quien se sostuvo una conversación informal en el Coloso Bajo, un barrio de Hermosillo en donde residen yaquis. Se le preguntó por qué había solo angelitas, es decir, únicamente representación femenina ocupando un cargo; ella contestó lo siguiente: “pues [...] las niñas casi siempre son más puras que los niños, más inocentes, además que a los hombrecitos no les interesa mucho, prefieren participar de *cabitos* [cabos en diminutivo] y estar con los *fariseos*” (comunicación personal, 5 de abril, 2023).

En todo caso, a estos rastros de la interseccionalidad representados en la niñez pudiese atravesársele una variable social, en otras palabras, la influencia social que se construye al interior de la comunidad desde la infancia, potenciada por el parentesco, el pueblo de origen, los saberes prácticos (cantar, bailar, hacer comida), el conocimiento de la lengua y la aprehensión de la cultura. Entendemos así este tipo de recursos como un capital étnico, es decir, posesiones de gran valor y representación para la comunidad (Cervantes, 2021; Santamaría, 2016).

Lo hasta aquí suscrito tiene una inferencia directa en la formación escolar o formal de los yaquis, por lo menos hasta el nivel de educación media superior en la mayoría de los casos. Las escuelas de todos los niveles inscritas en el territorio autónomo son influenciadas por el habitus predominante de la comunidad. Sus estudiantes llevan a las aulas (o fuera de ellas, pero aun representando su papel de estudiantes) los valores, las historias y la cultura yaqui que reciben desde su infancia. Incluso, son capaces de desafiar las prácticas escolares con las que no empatizan a partir de estrategias colectivas, al menos así respondió una mujer yaqui al preguntársele si recibían represalias en la secundaria:

No nos soportaban los maestros. Éramos muy poquitos pero no nos soportaban [risas]. Hablaban con nuestros papás y esa era la represalia, que pues puras vergüenza [decían los papás]. Pero a nosotros no, porque a la gente nos valía en ese entonces. “Te voy a reprobar” [decían los profes], “reprüébeme” decían los chamacos (Anabela, entrevista 2020).

Todas las mujeres entrevistadas tuvieron la oportunidad de convivir con integrantes de la comunidad en los niveles escolares previos a la universidad, lo que les representó una forma de transformar la escuela (Rockwell, 2015; Czarny, 2008): hablaban la lengua como de sucesos importantes en la comunidad durante los recorridos a la escuela y en los recesos escolares, confrontaban la autoridad de docentes no indígenas y solicitaban ayuda a sus compañeras con traducciones del español al yaqui cuando no comprendían algo.

Lo mismo sucedía con los conocimientos ancestrales; las estrategias colectivas se hicieron presentes gracias a las personas mayores, pues eran quienes orientaban a los jóvenes cuando se sentían en confusión. Así lo relató Anabela (entrevista 2020): “Empecé a cuestionarme la forma del origen que me habían contado de los yaquis, y bueno, enfrenté un poco con mi abuela y le dije que eso no es cierto porque sí lo otro, que esto dice la ciencia y pues me dio una regañada [su abuela le dijo] ‘¡ah!, ¿con que eso es lo que estás empezando a creer?’ [risas]”.

En las comunidades indígenas se disputan distintos conocimientos, los originarios y, en gran medida, aquellos provenientes de la cultura occidental (Rockwell, 2015; Didou, 2015); en cuanto capitales, ambos buscan instaurarse como únicos en la construcción de subjetividades y desplazar a quienes se pongan en el juego. La misión es llevada a cabo por instituciones que los (re)producen y la escuela promete una ventaja en la partida cuando ha sido instaurada por el Estado como el camino hacia la movilidad social (Bayón y Saraví, 2022). No sucede así siempre, o bien, no se cumple con promisorias facilidades, sobre todo en la Nación Yaqui, donde prevalecen instancias capaces de frenar un poder forastero, en ocasiones de manera silenciosa y perspicaz, como lo son las mujeres yaquis; en palabras de García (2020), “se considera que la mujer realiza ejercicio importante como portadora de la dignidad de su pasado histórico y defensora de su cultura y tradiciones” (pp. 19-20).

Sin embargo, el camino resulta complicado cuando se trata de realizar un cambio radical, como lo es el trasladarse a otra ciudad y estudiar en un espacio donde resulta ser la única figura que representa la alteridad. Por ello, es de interés conocer cómo trasciende la inserción a la educación superior para las mujeres yaquis, y el primer año universitario es, sin dudar, el tramo idóneo para analizar las confrontaciones a sus subjetividades y a sus trayectorias educativas.

PRIMERAS APROXIMACIONES A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En este artículo sugerimos que el primer año universitario no solo representa el periodo que va del primer día de clases hasta concluir el segundo semestre (o tercer cuatrimestre, según el caso); también tomamos en cuenta las experiencias vividas en los procesos de admisión. Por una parte, porque durante este tramo entablan relaciones con procesos administrativos universitarios que, como podrá constatar, intervienen en las oportunidades de acceso y de la vulneración de sus subjetividades.

Por otra parte, el estudio del primer año universitario ayuda a comprender las razones de la elección profesional, que no necesariamente están vinculadas a una orientación vocacional, sino a una lógica interseccional. Como indicio está el ejemplo expuesto de la mujer yaqui que no pudo estudiar la carrera deseada por la condición económica de su familia. Sin embargo, hay otros casos en los que es posible rastrear razones de género, como las mujeres que ven la universidad como una oportunidad de salir fuera de la comunidad y constituir una independencia familiar:

Después, cuando entré a la Universidad de Sonora, familiares no querían que fuera, por ejemplo: una tía mayor y un tío mayor decían que era suficiente, que ya sabía leer y sacar cuentas, que no necesitaba más, que de todas formas me iba a casar, y pues que no necesitaba que ir a la escuela. Ah [...] “yo no tengo ni ganas de casarme”, pensé. Les escuché, no les dije nada porque no se podía contradecir a los mayores, solamente escucharlos (Anabela, entrevista, 2020).

De inicio, vale destacar que la restricción dada por el género no es exclusiva de las mujeres indígenas, sino una categoría dada en un proceso de colonización para diferenciar las sociedades en grupos y legitimar el patriarcado (Segato, 2011). En todos los casos, se imbrican otros factores que impactan en la vida de muchas mujeres, por ejemplo, estudiar fuera de la comunidad para quienes viven en zonas rurales donde no existen instituciones de educación superior o desempeñar empleos que ayuden a mejorar de manera inmediata la economía familiar. En ambas situaciones, estudiar la educación superior implica una movilidad a una urbe remota a la comunidad que impide un desplazamiento cotidiano y exige cambiar de residencia.

En este sentido, las mujeres yaquis tienen que recorrer una distancia aproximada de 230 kilómetros, lo que se traduce en un viaje de más o menos tres horas en autobús interurbano para estudiar en el campus centro de la Universidad de Sonora (UNISON), localizado en Hermosillo. Si bien existían otras opciones para realizar los estudios superiores en ciudades más cercanas, como lo eran Ciudad Obregón o Navojoa, ambas en Sonora, irse a Hermosillo significaba para muchas mujeres yaquis la oportunidad más accesible para alejarse de la comunidad.

Así también, otro motivo para estudiar en Hermosillo era la oferta educativa limitada de las universidades en Ciudad Obregón y Navojoa. Tanto en las entrevistas como en las conversaciones informales fue usual escuchar que, después de lograr la aprobación de sus familiares para estudiar un grado superior, existía una etapa de convencimiento para que lo hicieran en la carrera de educación, la cual se ofrecía en dos escuelas normales cercanas a la comunidad. Lo mismo acontecía en los casos en los que se formó un compromiso desde edad temprana para estudiar la universidad.

Estudiar la carrera de educación estaba vinculado a obtener empleo inmediato como profesora de primaria al egresar, lo cual permitía ejercer su profesión en la comunidad. Pese a que existían otro tipo de carreras de suma necesidad para las

problemáticas de la Nación Yaqui, la de educación engloba una caracterización femenina que se reproduce desde el núcleo familiar; así lo muestran las palabras de Daniela (entrevista 2022) sobre la opinión de sus familiares en la elección de su carrera: “De hecho, en mi casa, ahí como que a cada rato me querían que fuera maestra, pero yo no me imaginaba mi vida con un chamaco y estar batallando”.

En lo relacionado con las entrevistas, todas las mujeres yaquis configuraron un liderazgo en la comunidad desde edad temprana. Lo anterior fue dado por la formación que recibían desde niñas por sus abuelas, pero confluía con otros factores como el reconocimiento académico, la posesión de cargos desde la niñez y el ser familiar de algún(a) integrante con reconocimiento al interior de la comunidad. De igual modo, las tres mujeres entrevistadas nunca consideraron estudiar la carrera de educación como primera opción, pues dejaron entrever que les parecía limitativo y que, sin importar su género, podían conseguir cierto “éxito” en otras disciplinas.

Entre tanto, este tipo de decisiones significó una confrontación con sus familiares e implicó una etapa de rebeldía en sus juventudes ante los mandatos de género. Tal cual mencionamos al inicio, desconocemos el número de profesionistas y su área de especialización, pero ello no limita el expresar que es notorio un número mayor de mujeres profesionistas en el área educativa. Esto es entendible, pues muchas profesoras yaquis comentan que era la carrera más accesible ante sus condiciones económicas, especialmente porque lograron el grado gracias a programas que ofrecían estudiar los fines de semana en localidades próximas a la comunidad; así también, les brindaban el empleo como profesora previo a la conclusión de sus estudios.

El camino recorrido por las pioneras en estudiar la universidad rompió con algunas intersubjetividades comunitarias, como buscar otras opciones más allá del matrimonio o participar en la esfera pública. Por ello, es importante resaltar que en la actualidad existe un interés por mujeres jóvenes yaquis de ingresar a otras carreras en las cuales se les ha restringido su acceso, pero este proceso tampoco es sencillo, pues el acceso a disciplinas específicas está limitado por un proceso de selección en el cual se evalúan conocimientos concretos. En este sentido, hay una ventaja para aquellas y aquellos jóvenes que gozaron de calidad en su trayectoria educativa previa.

Basta con exponer un suceso ocurrido en 2020 cuando un grupo de jóvenes yaquis se manifestó frente a la rectoría del campus central de la UNISON para exigir un cupo, pues no alcanzaron el puntaje para ingresar a las carreras solicitadas. Podemos mencionar el caso de una joven que expresó su deseo de estudiar medicina, ya que quería contribuir a solucionar los problemas de salud que enfrentaban en su comunidad. El suceso fue compartido en redes sociales y, de inmediato, se convirtió en un tema de interés público a nivel regional. Las opiniones se polarizaron en quienes apoyaban la causa y quienes no. Desafortunadamente, algunos comentarios desprestigiaban a este grupo de jóvenes yaquis por su mera pertenencia étnica: “La india de mi cuñada también quiere ser doctora [,] que sí *qué pedo* [,] que la reciben o cierra la calle por sus ovarios”, “Ya tienen cerrada la carretera, en su etnia, ahora van a querer cerrar la universidad”, “Esto es lo que les enseñan a las personas de las diferentes etnias. A conseguir todo con manifestaciones y afectando a terceros. La verdad [,] la UNISON [,] mi alma mater [,] tiene altos estándares para la aceptación de estudiantes”.

Precisando en el objetivo de este artículo, esta nota permite comprender las confrontaciones de los jóvenes yaquis hacia sus subjetividades por su pertenencia étnica desde el proceso de admisión. Este rechazo de la sociedad sonoreNSE hacia la Nación Yaqui no es para nada una novedad; es una construcción histórica-social que fue instaurada por la Nación y perpetuada por los medios de comunicación desde finales del siglo XIX (Padilla, 2018).

Sin embargo, el rechazo es recíproco, pues tampoco es novedad que existe un resentimiento por parte de yaquis hacia los yoris, el cual se constituye desde la niñez a través de la memoria colectiva. Los relatos orales han sido la estrategia idónea para configurar una pertenencia étnica, la cual se constituye en la mayoría de los casos como opuesta a la de la sociedad no yaqui. Es a partir de los relatos, principalmente de sucesos históricos, leyendas y mitos, como se ha construido esa distinción que privilegia el ser yaqui y desprestigia el ser yori.

Para muestra de lo anterior, los sucesos perpetuados de manera intergeneracional sobre mujeres yaquis que fueron abusadas, física y sexualmente, por el solo hecho de ser yaquis, cuando viajaban solas o en grupos de mujeres a otras ciudades (Holden, 1982). No es casualidad entonces que, en la mayoría de los relatos sobre sus primeras visitas a las urbes por motivos de estudios, predomine cierto énfasis en expresar que viajaron *solas* y relacionarlos con sentimientos como el temor y la inseguridad: “Cuando yo me fui a Hermosillo, me fui sola a inscribirme y era la primera vez que iba a Hermosillo [...]. Esa fue la primera vez e iba con miedo. Yo recuerdo que iba algo asustada, porque no sabía ni cómo llegar a la universidad, ni dónde era” (Laura, entrevista, 2020).

Lo anterior cobra sentido porque para muchas mujeres yaquis el completar su proceso de admisión a la universidad es también la primera vez que salen *solas* de su comunidad. Es factible comprenderlo desde la intersección con el género, pues, de manera opuesta, en las conversaciones casuales con hombres yaquis sobre sus procesos de admisión y las primeras ocasiones que viajaron a Hermosillo, ellos destacaron el irse *solos* con un sentimiento de orgullo y valentía.

Es necesario escalar en el análisis de este tipo de situaciones desde una mera perspectiva de género, pues, al hacerlo, la comprensión se limitaría a la asignación de roles, en la cual los hombres ofician lo público y las mujeres atienden lo privado. La propuesta es hacerlo desde un enfoque interseccional para ampliar el alcance de lo público (Fenster, 2020). De esta forma, es posible rastrear elementos que hacen de los espacios materiales (la calle, el transporte o las instalaciones de una universidad) lugares de inclusión y exclusión en consideración a ciertas adscripciones identitarias (género, clase y etnicidad), en las cuales las mujeres indígenas quedan en desventaja incluso con un segmento de la sociedad con quienes comparten rasgos identitarios (mujeres u hombres indígenas).

Así, para las mujeres yaquis –al igual que muchas mujeres indígenas–, el temor y la inseguridad también son inducidos por acciones discriminatorias originadas una vez que se identifica su adscripción étnica. Novaro et al. (2015) afirman que la mayor discriminación de indígenas en las ciudades la perciben las mujeres, pues ellas portan elementos de fácil identificación étnica, como vestimenta particular o el uso de la lengua originaria sobre el español. Tal aseveración tomó sentido en algunos de los relatos de las mujeres sobre sus primeras visitas a la universidad:

Llegué a la universidad, y algunos me preguntaron “¿qué andas haciendo acá?” [...] que si estaba buscando trabajo [...]. Bueno, alguna gente ignorante dijo eso [*risas*]... “No, quiero inscribirme a la universidad, ¿dónde es?”, les dije, y ya uno de los maestros me recibió [...]. Y creo que tenía que quedarme esa noche porque al siguiente día, creo, iban a publicar a los entrevistados, no recuerdo, pero yo no tenía dónde quedarme y de repente llegó una maestra que se ofreció, “si quieres puedes quedarte en mi casa y si quieres también quedarte en mi casa a estudiar”, y pues bueno, me fui con ella. No sé si era maestra, no me acuerdo, pero yo decía: “No tengo dónde quedarme, es mujer, creo que no hay peligro, me voy con ella”. Entonces me fui con ella, y fui no nomás dormir en su casa, le lavé mucha ropa, le deshíerbé y todo lo demás... y dije “¡uy!” (Anabela, entrevista, 2020).

Lo suscrito hasta el momento, reforzado con el testimonio de Anabela, permite advertir que la pertenencia no es estática y no está comprendida exclusivamente desde una categoría de análisis, como lo es la identificación étnica, sino que se imbrica con otras, como la clase y el género. De forma más precisa, “nuestros lugares, comunidades o instituciones de pertenencia contribuyen a representar quiénes somos para otros” (Bayón y Saraví, 2022, p. 50). Por ello, la importancia de comprender las primeras interacciones con un espacio escolar como lo es el universitario, pues, como se ha podido analizar, contribuye a reforzar imaginarios occidentales sobre la población indígena.

El proceso de ingreso es un preámbulo a lo vivido con mayor intensidad en el primer año universitario. Desde estos momentos, es posible identificar que los jóvenes rompen con dinámicas familiares, comunitarias y escolares que atestiguaron en toda su trayectoria escolar previa (De Garay, 2012). Al confrontarse al “otro” desde una primera interacción, se reconocen como parte de la alteridad y también se cuestionan ¿quién soy?, ¿qué puedo lograr?, ¿me sirve de algo el sacrificio de estudiar la universidad?

TENSIONES EN EL INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En el primer año universitario, los estudiantes son capaces de percibir cómo se configura la pertenencia escolar y cómo esta puede ser un factor que influya en sus trayectorias educativas. Precisando, la pertenencia escolar “no se limita a fijar fronteras a partir de las cuales practicar la inclusión y exclusión de unos y otros; es, al mismo tiempo, un proyecto de construcción de un tipo particular de pertenencia” (Saraví, 2021, p. 19). En este sentido, la pertenencia escolar se desarrolla simultáneamente con la (re)configuración de subjetividades.

En concordancia con el párrafo previo, es importante que prevalezca la interseccionalidad como herramienta de análisis, pues permite comprender las circunstancias específicas de ciertos perfiles de estudiantes o, como mínimo, de aproximarse a ellas. De esta forma, como exponemos a continuación, las mujeres yaquis confrontan una serie de sucesos influenciados por la pertenencia que construyen y a partir de la cual evalúan sus condiciones para tomar decisiones importantes que influyen en su trayectoria educativa, como continuar, realizar un cambio o desistir.

Las tensiones del primer año universitario marcan un hito para anticipar el recorrido ulterior de la trayectoria educativa. Por ello, en este apartado abordaremos algunas de estas tensiones y los efectos sobre las trayectorias educativas. Para una mejor organización, sugerimos enmarcar los párrafos posteriores en tres casos de

mujeres yaquis a quienes se les hizo una entrevista en profundidad, las cuales tomaron decisiones particulares durante el primer año universitario.

El primer caso es el de Laura, quien realizó su primer año universitario en la carrera de Física de la UNISON en el campus de Hermosillo. Después de sobrellevar algunas tensiones previas a su ingreso, por ejemplo, confrontar una dinámica familiar por razón de género y el temor de residir sola en una urbe, su sentido de estudiar la universidad se intensificó. En un periodo corto, encontró dónde vivir para sufragar gastos y constituyó algunas relaciones que le hicieron más llevadera su vida fuera de la comunidad.

De igual forma, rápidamente comprendió algunas dinámicas universitarias, como cuál era el mejor recorrido para llegar de su hogar a la universidad, el encontrar lugares para comer ajustados a su economía personal y, de lo más importante, sentirse *buena* en los contenidos de las diferentes asignaturas. Incluso, en sus relatos menciona que compartía un reconocimiento escolar al de su trayectoria previa, potenciado por comentarios de sus compañeros quienes elogiaban sus capacidades académicas.

El caso de Laura resulta de interés, pues, a pesar de encontrar de manera eficaz las respuestas a ciertos dilemas de las prácticas cotidianas de la universidad, fue la única de las tres entrevistadas que desertó de la universidad. No lo hizo sino hasta el tercer semestre, pero la decisión la configuró desde los primeros dos a razón de sus viajes de fin de semana a su comunidad para trabajar en unos apiarios con mujeres yaquis. En ese tiempo, el Pueblo Yaqui enfrentaba conflictos con el Estado y Laura se convirtió en una portavoz de la mujer yaqui, lo que le ayudó a consolidar un liderazgo.

La postura del Pueblo Yaqui cobró interés por los medios de comunicación y los conflictos fueron nuevamente un tema regional que se divulgaba en los periódicos o en cápsulas televisivas, y que se comentaban en conversaciones cotidianas. A pesar de la distancia, Laura seguía comunicada de forma habitual sobre lo acontecido en la comunidad y, al tener una responsabilidad ética, pronto configuró una subjetividad dividida, pues ni la carrera que estudiaba ni el lugar en donde lo hacía le permitían conciliar con las dinámicas de una pertenencia escolar:

... resultó ser que no faltaba quién llevara el periódico al cubículo de estudiantes; de repente leía las noticias de los problemas que había en la Tribu, que tomaron el acueducto las autoridades, y quién sabe qué [...]. Y eso me movía el piso, pues me preguntaba “¿qué está pasando?” [...]. Yo me venía los fines de semana a trabajar en los apiarios con mis hermanas, pero había unas oficinas aquí del Plan Integral del Desarrollo de la Tribu que era donde llegaba mucha gente, y era donde las autoridades tradicionales hacían las gestiones para los apoyos. Yo, a veces, llegaba ahí. Y ya una vez llegué y estaban unos camiones, llegué y saludé a las autoridades y les pregunté “¿qué están haciendo, a dónde van?”, [a lo que le contestaron] “no, que pues a México, vamos a lo de las gestiones”. Entonces me dicen algunas de las autoridades “vamos, vámonos a México” [...] Pues resulta que me fui, y de ahí ya no volví a la escuela (Laura, entrevista, 2020).

Para comprender la no integración a la pertenencia escolar de Laura se necesita ampliar el enfoque a la noción de lucha de poder que sugiere Bourdieu (2003) y que Saraví (2016) aclara con mayor precisión. El debilitamiento del sentido de estudiar obedeció a una lucha de poderes ocurrida en un proceso de reconocimiento simultáneo de dos espacios: el ofrecido en la universidad y el de la comunidad. De manera

más concreta, el transcurrir por la universidad le hizo cuestionar a Laura si la carrera que estudiaba podría ejercerla en su comunidad tal lo como deseaba. Por lo tanto, era cuestión de tiempo para que tomara una decisión, y su fuerte pertenencia étnica, potenciada a raíz de los problemas que enfrentaban en la Nación Yaqui con la sociedad no indígena, le permitió tomar una.

El siguiente caso corresponde al de Anabela, una mujer yaqui de Loma de Bácum que estudió la carrera de Derecho. También lo hizo en el campus de la UNISON localizado en Hermosillo. De las tres entrevistadas, fue quien mayor sugirió vivir actos discriminatorios previos a su ingreso, originados en mayor parte por su vestimenta. De igual forma, relata mayores sucesos de discriminación durante el primer año universitario, por lo cual desarrolló resiliencia al resistir presiones y configurar estrategias que las continuó operando el resto de su trayectoria universitaria.

En sus relatos destacan algunas prácticas de discriminación por parte de la comunidad estudiantil y docentes: señalamientos, murmullos a las espaldas o cuestionamientos sobre su vestimenta. No obstante, estas acciones no ofuscaron su trayectoria educativa, incluso las recuerda con indiferencia. Este caso representa una realidad para muchas y muchos indígenas, especialmente mujeres, que, en otros escenarios, son forzadas a desertar sus estudios o identificación étnica (Boitano, 2017):

De repente entraba a la biblioteca, pues al inicio no pasaba nada, ya después me empecé a dar cuenta que entraba a la biblioteca y todo mundo se me quedaba viendo, todos ahí estaban estudiando y levantaban la cabeza para ver [...]. Y una vez para comprobar que me estaban viendo, iba saliendo con un compañero, me paré en la puerta, y me paré y volteé a verlos y todos se agacharon [risas] (Anabela, entrevista, 2020).

Se destaca una restricción escolar dada como especie de violencia simbólica inscrita en los espacios educativos de las universidades convencionales, aún más cuando su conformación se da según el área disciplinar en la que se inscriben (Buquet et al., 2013). La biblioteca de la carrera de Derecho de la UNISON representa un ejemplo claro de violencia simbólica a quienes no comparten prácticas dominantes o de representaciones estéticas. La relevancia de tal situación no se vincula a un reglamento oficial; se da por sentido común y por estigma a la diversidad. La violencia simbólica implica el desconocimiento de un ejercicio de dominación, un acto de subordinación casi imperceptible, incluso de contribución por quien es violentado (Bourdieu, 2002). En comparación con todos los ejercicios de violencia, esta también mantiene sus tintes, como sucedió con Anabela, que se dio por cuestiones de género y etnicidad, pues su representación estética sugería fácilmente su pertenencia étnica.

Sin embargo, la mayor restricción escolar que Anabela confrontó en la universidad fue su lengua materna, pues pensaba que tenía escaso dominio del español. Asimismo, la disciplina de derecho influyó en que ella pensara de tal manera. La carrera le exigía comprender vocabulario jurídico que ella no dominaba: primero, porque estaba escrito en lengua castellano; segundo, consideraba que lo inscrito en la legislación no representaba una realidad de la que ella formaba parte. Lo anterior puso en riesgo su permanencia en la carrera; sin embargo, el sentido de estudiar se reconfiguró con el ánimo de que su profesionalización podía aportar a la defensa de su comunidad.

Al permanecer en la universidad y en la conveniencia de estar acorde con lo que enunciaban sus docentes en las clases, traía siempre consigo un diccionario en español para leer las definiciones del vocabulario que no comprendía. Incluso, consideró

en varias ocasiones inscribirse en el curso de idioma español que se ofrece para estudiantes extranjeros. El primer año universitario consiguió no solo una reconfiguración del sentido de estudiar; también el sentirse orgullosa por haber desafiado un orden reproducido en la universidad donde se privilegia el español sobre otras lenguas:

Me esforcé mucho más para poder entenderle [al español], traía todo el tiempo un diccionario para saber, “a ver qué me están diciendo, qué es lo que están diciendo”, y así fue [...]. El vocabulario jurídico y político, ¡ah! [...] fue un martirio, ¡pero qué bien me sentí cuando pasé el primer semestre!, “ah, ya hablo el español”, dije [risas]. Sí [...] y pues fue otro nivel de español, pensaba yo (Anabela, entrevista, 2020).

No obstante, a todo lo referido, el primer año universitario de Anabela no le permitió una sólida integración como lo sugiere Dubet (2005). Esto, en gran medida porque renunciaba a deshacerse de los capitales étnicos, como la vestimenta, que a ella le representaban su pertenencia étnica. El primer año le sirvió para conocer las dinámicas de la universidad y como un primer parteaguas para construir estrategias que desempeñaría el resto de su trayectoria universitaria, por ejemplo, ocultarse para alejarse de ciertas comunidades estudiantiles en las que no se sentía encajada.

El tercer caso corresponde a Daniela, originaria de Tórim y la más joven de las participantes. Ella cursó la licenciatura en Derecho en la segunda mitad de la década del 2000. Al igual que Laura y Anabela, se inscribió para estudiar en el campus de Hermosillo de la UNISON. Sin embargo, su estadía en la capital del estado le duró una semana, pues decidió trasladarse al campus de la misma universidad, pero en Navojoa. En el periodo de su ingreso a la universidad, la oferta académica del campus de Navojoa se había diversificado; en sus inicios, en 1979, cursar la carrera de Derecho se hacía en seis semestres ahí y los demás en Hermosillo, situación que cambió durante las dos décadas posteriores a su apertura.

Ahora bien, cuando viajó a Hermosillo para inscribirse, la acompañaron su papá y su mamá, quienes le ayudaron a buscar un alojamiento y con la mudanza. No conocía a nadie en la universidad ni en la ciudad; todas sus amigas de la preparatoria decidieron estudiar la licenciatura en Educación en Navojoa; por lo tanto, decidió rentar un departamento individual. Así, experimentó el temor de viajar a un lugar desconocido durante la primera semana de clases; después, cuando ignoró la composición del campus y, por último, cuando tomó una ruta equivocada de autobús urbano:

Las rutas se me dificultaban mucho, no me adapté, en una semana yo sabía que no me iba a adaptar pero una vez me equivoqué de ruta [...]. N'mbre, me trajo por todo Hermosillo menos por donde me tenía que ir [risas]. Dije: “ya no aguanto, ya no soporto”, y no me atreví a tomar un taxi, no conocía, tenía 18 años, ya ve qué tantos mitos en los pueblos se dicen de la gente de la ciudad (Daniela, entrevista, 2020).

Después de la primera semana en Hermosillo, Daniela decidió migrar a Navojoa. No solo sentía temor por aquello que ella nombra como mitos; también en sus relatos expresa que se sentía diferente al resto de sus compañeras y compañeros. Las dinámicas escolares y estudiantiles distaban de lo que ella había vivido en su trayectoria escolar previa, en la que se sentía integrada, porque las escuelas donde estuvo las significaban la comunidad. Así, gracias a las relaciones que tenía su hermano, consiguió un espacio en la licenciatura en Derecho del campus de Navojoa de la UNISON.

Ahí, desde el primer día, se sintió identificada, pues reconocía a integrantes de los pueblos yaqui y mayo; de este último, provenía una compañera de su grupo con quien rápidamente se puso de acuerdo para rentar casa y compartir los gastos.

MUJERES INDÍGENAS, MUJERES YAQUIS: ESTRATEGAS EN LA VIDA, ESTRATEGAS EN LA UNIVERSIDAD

En los apartados previos hemos demostrado que las trayectorias educativas de las mujeres yaquis fueron posibles por una serie de estrategias tanto colectivas como individuales que se configuraron desde el primer año universitario. La pertenencia étnica y a un espacio escolar les hizo merecedoras del reconocimiento comunitario, y fueron apoyadas incluso desde antes de ingresar a la universidad. El ejemplo más destacable fueron los *raites* que integrantes de la comunidad ofrecían para llevarlas a la escuela cuando estudiaron el bachillerato.

Para estudiantes de adscripción a grupos desfavorecidos, las estrategias construidas desde el primer año universitario presentan ciertos matices distintivos entre sí, los cuales van desde la negociación, la resistencia, la resignación o la sumisión (Bayón y Saraví, 2022). En el caso de las mujeres yaquis, sus relatos sobre el recorrido de su primer año universitario permiten identificar cómo sobrellevaron y significaron los distintos procesos para ingresar a la universidad; sus testimonios dan muestra de la potencia, fuerza y persistencia que les caracteriza; cómo hicieron posible su anhelo de estudiar una carrera universitaria o consolidar un compromiso con su comunidad.

La formación comunitaria recibida por sus mayores desde la infancia contribuye a consolidar una subjetividad férrea de sí, e interiorizar positivamente los valores de pertenecer al Pueblo Yaqui. No solo queda ahí, pues, al ser mujeres, se construye una subjetivación distintiva por razón interseccional: es decir, es común escuchar sobre la fortaleza y la tenacidad de las mujeres yaquis en los sucesos históricos que han quedado en la memoria colectiva sobre la Nación Yaqui. Si bien se menciona en forma constante que en la cotidianidad intercomunitaria existen sucesos de violencia por razón de género, existe un imaginario en el cual la mujer yaqui *no se deja*: “Aquí las mujeres no se dejan, no bajan la guardia. No crea, aquí hay mucho problema [...] pero en cuestión de violencia, las mujeres no se dejan” (Daniela, entrevista, 2020).

Lo enunciado cobra relación particular con el espacio escolar, pues en los testimonios advertimos que las mujeres yaquis tampoco *se dejan* sobajar por una pertenencia escolar que no les favorece y, más bien, las discrimina y las excluye. En el apartado anterior expusimos el caso de Anabela, quien confrontó a sus compañeros en la biblioteca al regresarles la mirada para hacerles saber que era consciente de sus susurros. También sucedió con Daniela, quien, si bien optó por cambiar de universidad para sentirse más cómoda, reconocía que no necesitaba estar en una universidad prestigiosa para ser una estudiante sobresaliente, pues como enuncia: “Yo era feliz allá con la *yoremada*, porque acá era adaptarme a un mundo donde no, al que no pertenecemos [...] si son los mismos maestros...” (Daniela, entrevista, 2020). O bien, con Laura, que siempre narró con optimismo las bromas que sus compañeros hacían para resaltar su competencia en la disciplina de física.

La pertenencia al pueblo yaqui le configura a sus integrantes una subjetividad valorizada que poco titubea ante las presiones de los grupos dominantes. Lo interesante es que esta estrategia, casi a modo de agencia personal, no se conforma en lo singular, sino en lo colectivo, e influye en grupos de jóvenes, incluso en espacios externos a la comunidad como lo es la universidad. Para Bayón y Saraví (2022), “los jóvenes resisten e intentan encontrar y construir lugares de pertenencia, buscando dignificarse a sí mismos y a sus identidades” (p. 69).

Sin embargo, la pertenencia étnica no solo permite una subjetivación positiva de sí, sino también poseer un reconocimiento en la comunidad y tener el apoyo de sus integrantes. En todos los casos destaca el sostén de sus familiares, y siempre se identificó, por lo menos, la representación de una mujer. Si bien el ingreso a la universidad generaba tensiones por razón de género en la familia, las mujeres afirman que, una vez cursando el primer año universitario, recibieron el apoyo moral y económico principalmente de sus madres, abuelas, tías y hermanas:

Mi abuelita siempre nos apoyaba que a todos estudiáramos. Sí [...] mi abuela era bien *alcahueta* [risas]. De hecho en el primer semestre que estuve en Navojoa, iba y venía de [Ciudad] Obregón. Mi mamá tenía una hermana en Obregón y yo me quedaba con ella. Todos los días iba y venía [de Ciudad Obregón a Navojoa], y mi abuela se quedaba ahí conmigo, todos los días me esperaba en la noche, porque entraba a las doce del día, y salía a las ocho de la noche, y venía llegando a Obregón a las diez, diez treinta todos los días. Todos los días me aventé en un semestre yendo y viniendo [de Ciudad Obregón a Navojoa], y mi abuela unos días acá [en Ciudad Obregón] (Daniela, entrevista, 2020).

Los relatos de las mujeres yaquis amplían el panorama de las estrategias étnicas de la comunidad y plantean una distinción en el raciocinio de la pertenencia étnica: comprender que la pertenencia no es estática, sino dinámica y hay factores, como el género, que influyen para su comprensión. En estos casos, una parte importante de las estrategias colectivas fueron ofrecidas por mujeres yaquis en forma de solidaridad con su pueblo, como sororidad indígena.

Todo indica que las mujeres yaquis no se dejan: no se dejan ante diversas restricciones que imperan en sus vidas; no se dejan solas las unas a las otras ni tampoco dejan abandonada su identidad, ni su comunidad, ni sus integrantes. Lo anterior no sorprende cuando ya ha sido documentado en otros ámbitos, como se ha reiterado en repetidas ocasiones (García, 2023; Padilla, 2022; Holden, 1982). En el primer año universitario, se destacaron como las figuras estratégicas en las trayectorias escolares de sus hijas, de sus amigas o de sus hermanas; ante todo, importa nombrar la sororidad étnica como una estrategia palpable para desafiar la desigualdad de los espacios escolares.

CONCLUSIONES

En este artículo abordamos tres casos de mujeres yaquis que ingresaron a universidades fuera de sus comunidades. Nuestro objetivo fue analizar sus experiencias en el primer año universitario desde una perspectiva interseccional y, en consecuencia, identificar las tensiones generadas por su pertenencia y las estrategias que les permitieron salir adelante ante diversas restricciones.

Ofrecimos detalles de las características de la pertenencia al Pueblo Yaqui, y sugerimos en todo momento su carácter dinámico. Entre las características más

emblemáticas que encontramos, están que la pertenencia étnica se construye desde la infancia a partir de prácticas comunitarias e intergeneracionales; que el ejercicio de memoria colectiva implica un proceso importante en la configuración de la pertenencia; y que la pertenencia étnica posibilita una valoración positiva del ser yaqui y en las intersubjetividades comunitarias.

Asimismo, la configuración de pertenencia étnica se liga de modo estrecho con la construcción de estrategias para confrontar las restricciones de su ingreso a la educación superior; es decir, gran parte de las estrategias se formulan a partir de la lógica comunitaria y, si bien tuvieron mayor impacto en los espacios educativos dentro de la comunidad, también se operacionalizaron en otras áreas externas, como la universidad

Las experiencias de las mujeres yaquis sobre su primer año universitario nos permiten plantear las primeras aproximaciones a sus trayectorias universitarias. En ese momento, (re)configuraron su sentido de estudiar y la subjetividad que tenían sobre sí por motivo de su pertenencia étnica, principalmente, al confrontar las tensiones que provocaba su presencia en un espacio donde representaban la alteridad. Sin embargo, en los tres casos, este tramo sirvió para valor con mayor vigor su ser yaqui y construir un compromiso con su comunidad.

De igual modo, el análisis desde la interseccionalidad contribuyó a comprender las experiencias de las mujeres yaquis como sucesos particulares dados por la imbricación de varias categorías (género, clase, etnicidad) que confluyeron en la representación de sí mismas. Por ende, podemos confirmar que los análisis que dan prioridad a una sola perspectiva limitan la comprensión de los relatos a explicaciones ya predefinidas que poco aportan a la generación de nuevo conocimiento (Hill y Bilge, 2019).

Por esa razón, cabe señalar que la información a partir de la cual llevamos a cabo el análisis corresponde a casos de mujeres que conformaron un liderazgo debido a características particulares de cierto peso en la comunidad. Por eso mismo, es importante sugerir que no siempre la noción de estrategia –no como fue explicada en los testimonios de las mujeres entrevistadas– es una posibilidad para todas las mujeres yaquis, sobre todo las que se encuentran alejadas de los elementos de la pertenencia étnica.

Para concluir, vale la pena mencionar que la mayor laguna del artículo también es una ventana para continuar explorando las trayectorias educativas desde una postura crítica y apegada a las características de los diferentes perfiles educativos. De manera más concreta, invitamos a utilizar la interseccionalidad como método analítico, pues permite comprender elementos desde una postura multidimensional, cuya finalidad sea el respeto y la valorización de las particularidades que, a modo de estrategia, permitan a muchas y muchos jóvenes estudiar la educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Badillo, J. (2011). El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos. *Reencuentro*, num. 61, pp. 25-33.
- Bayón, M. y Saraví, G. (2022). Espacios de pertenencia juvenil en contextos de desventaja: tensiones y disputas. *Última Década*, num. 59, pp. 43-74.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza del estado*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2003). *Razones prácticas. Sobre una teoría de la acción*. Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002). *Razones prácticas. Sobre una teoría de la acción*. Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). *Derecho, poder y clases sociales*. Desclee de Brouwer.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2005). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Boitano, A. (2017). La etnia y el género en relatos de mujeres profesionales e intelectuales mapuche: tradición y emancipación. *Latin American Research Review*, núm. 52, vol. 5, pp. 735-748. <http://doi.org/10.25222/larr.239>
- Buitimea, C. (2016). In jiapsaka'u –Mi vida. En Dirección de Educación Indígena (2016). *Itom suawa nooki –Nuestra palabra sabia*. Dirección de Educación Indígena.
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. UNAM.
- Buquet, A., Mingo, A. y Moreno, H. (2018). Imaginario occidental y expulsión de las mujeres de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, vol. 185, num. 47, pp. 83-108.
- Candau, J. (2002). *Antropología de la memoria*. Nueva Visión.
- Cervantes, J. (2021). *Restricciones y estrategias en las trayectorias escolares de mujeres yaquis egresadas de educación superior*. Tesis de maestría, Universidad de Sonora. Repositorio Universidad de Sonora.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. Universidad Pedagógica Nacional.
- De Garay, A. (2012). *Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes universitarios mexicano*. UDUAL.
- De Garay, A., Miller, D. y Montoya, I. (2016). Una misma institución, estudiantes diferentes. *Sociológica*, núm. 88, pp. 95-140.
- Didou, S. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la Educación Superior*, núm. 47, vol. 187, pp. 94-109. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.187.420>
- Didou, S. (2015). Educación superior, afianzamiento de la identidad indígena y compromisos étnicos en México. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 3, pp. 17-49. <https://doi.org/10.31644/ed.3.2014.aex01>
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, núm. 1, pp. 1-78.
- Fenster, T. (2020). Gender and the city. The different formation of belonging. En *A companion to feminist geography* (pp. 242-256). Tel Aviv University.

- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- García, E. (2023). La recuperación de la memoria de la mujer yaqui: una mirada a la solidaridad, la colectividad y la agencia. *Alteridades*, núm. 33, vol. 65, pp. 9-19.
- García, E. (2020). Historia y memoria en torno a liderazgos indígenas: narrativas de las mujeres yaquis. *Región y Sociedad*, núm. 32, pp. 1-22.
- Guber, R. (1991). La entrevista antropológica: preguntas para abrir los sentidos. En R. Guber (1991). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del trabajo de campo*. Paidós.
- Gutiérrez, N. (2012). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. UNAM.
- Hill, P. y Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Ediciones Morata.
- Holden, K. (1982). *Mujeres yaquis. Cuatro biografías contemporáneas*. Fondo de Cultura Económica.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2012). *Lenguas nacionales en riesgo de desaparición*. INALI
- Lerma, E. (2015). *El nido heredado. Estudio etnográfico sobre cosmovisión, espacio y ciclo ritual de la Tribu Yaqui*. Instituto Politécnico Nacional.
- Mateos, L., Dietz, G. y Mendoza, G. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 21, vol. 70, pp. 809-835.
- MAXQDA 2020 (2020). VERBI Software [computer software]. Berlin, Germany.
- Mesri, P. y Carlón, A. (2019). *La organización político-social de la tribu yoeme (yaqui)*. Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación.
- Moctezuma, J., Aguilar, A. y López, H. (2003). *Etnografía del desierto. La estructura social o'odham, conca'ac, yoeme y yoreme*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Novaro, G., Padawer, A. y Hecht, A. (coords.) (2015). *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Biblos.
- Núñez, N. (2020). *Fariseos. Moral, control de los impulsos y masculinidad en la tradición folclórica de San Pedro de la Cueva, Sonora*. CIAD, AC, Universidad de Sonora, Southwest Folklife Alliance.
- Olivera, I. (2017). Nuevos escenarios, nuevas propuestas, otras actrices: licenciadas indígenas y la Universidad Veracruzana Intercultural. *Antropológica*, núm. 39, pp. 75-98. <http://dx.doi.org/10.18800/antropologica.201702.004>
- Padilla, R. (2022). *Mujeres indígenas, emisarias de Dios y del hombre. Significaciones imaginario-sociales en torno a las mujeres cahitas del noroeste de México*. Secretaría de Cultura.
- Padilla, R. (2018). *Los partes fragmentados narrativas de la guerra y la deportación yaquis*. Secretaría de Cultura e Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Padilla, R. y Trejo, Z. (2009). Los ocho pueblos como concepto. En R. Padilla (coord.) (2009). *Conflicto y armonía. Etnias y poder civil, militar y religioso en Sonora*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

- Rockwell, E. (2015). Prólogo: conversaciones en torno a la educación con pueblos indígenas y migrantes. En G. Novaro, A. Padawer y A. Hecht (coords.) (2015). *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Biblos.
- Russo, K. y Araújo, E. (2020). Trajetórias Indígenas na Universidade: O Direito ao Ensino Superior no Rio de Janeiro. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, núm. 28, vol. 72, pp. 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4708>
- Santamaría, A. (2016). Etnicidad, género y educación superior. Trayectorias de dos mujeres arhuacas en Colombia. *Convergencia*, núm. 70, pp. 177-198.
- Saraví, G. (2021). Pertenencia escolar y subjetividad en adolescentes de sectores populares. *Perfiles Educativos*, núm. 44, vol. 177, pp. 8-25. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60510>
- Saraví, G. (2016). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSO México.
- Secretaría de Educación y Cultura (2023). *Buscador de escuelas en línea 2022*. SEC. <http://planeacion.sec.gob.mx/upeo/ccts/>
- Segato, R. (2011). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En K. Bidaseca (co-comp.) (2011). *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América latina*. Ediciones Godot.
- Traverso, E. (2011). *El pasado, instrucciones de uso*. Prometeo.
- Tünnermann, C. (1991). *Historia de la universidad en América Latina: de la época colonial a la reforma de Córdoba*. Editorial Universitaria Centroamericana.
- Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, núm. 40, vol. 3, pp. 197-214. <http://dx.doi.org/10.1080/00313220600769331>
- Zapata, C. (2019). *Crisis del multiculturalismo en América Latina. Conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena*. CALAS.