

# Juventudes indígenas universitarias frente a las violencias contra las mujeres en la sierra de Zongolica, Veracruz

## *Indigenous university youth facing violence against women in the sierra de Zongolica, Veracruz*

MARÍA FERNANDA MARTÍNEZ RAMOS\*

Este artículo plantea un análisis antropológico sobre una serie de acciones realizadas por un grupo de jóvenes indígenas para enfrentar las violencias contra las mujeres en una universidad intercultural en la zona centro del estado de Veracruz, México. Mediante un abordaje etnográfico de la juventud en la educación superior, con una modalidad híbrida debido a que fue realizado durante la pandemia por la COVID-19, se estudia cómo repercuten los aprendizajes en torno al género, los feminismos y la sensibilización sobre la violencia en las experiencias organizativas de mujeres jóvenes nahuas originarias de comunidades rurales en la región de la sierra de Zongolica. Se examinan los efectos disruptivos que tuvieron dos experiencias de violencia contra las mujeres entre la comunidad universitaria para hacer hincapié en el reconocimiento del problema, las emociones surgidas entre los jóvenes (mujeres y hombres) tras dichos episodios y el paso a la organización social para la expresión de demandas concretas. En este proceso se documenta cómo se pusieron en práctica diversas estrategias que las jóvenes construyeron para lograr justicia desde sus propios términos ante la ineficacia institucional, así como la creación de redes entre mujeres que permitieron reconstruir los lazos sociales dañados por las violencias que enfrentaron.

**Palabras clave:**  
juventudes indígenas, educación superior, violencia contra las mujeres, feminismo

**Recibido:** 30 de junio de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 7 de marzo de 2024 |

**Publicado:** 3 de mayo de 2024

**Cómo citar:** Martínez Ramos, M. F. (2024). Juventudes indígenas universitarias frente a las violencias contra las mujeres en la sierra de Zongolica, Veracruz. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1591. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-016](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-016)

*This article presents an anthropological analysis of a series of actions carried out by a group of young indigenous people to confront violence against women in an intercultural university in the central zone of the state of Veracruz, Mexico. Through an ethnographic approach to youth in higher education, who were taking courses in a hybrid modality because it was carried out during the COVID-19 pandemic, we study the impact of learning about gender, feminisms and violence awareness on the organizational experiences of young nahua women from rural communities in the region of the sierra de Zongolica. Mainly, we analyze the disruptive effects that two experiences of violence against women had among the university community to emphasize the recognition of the problem, the emotions that were generated among young people after these episodes and the passage to social organization for the expression of concrete demands. In this process, we document how these young women implemented various strategies to achieve justice on their own terms facing the lack of institutional effectiveness, as well as the creation of networks among women allowing them to rebuild the social ties that were damaged by the violence they had confronted.*

**Keywords:**  
*indigenous youth,  
higher education,  
violence against  
woman, feminism*

\* Maestra en Antropología Social. Asistente de la Coordinación de la Maestría en Sociología Política del Instituto Mora. Líneas de investigación: feminismos, juventudes indígenas y educación superior. Correo electrónico: fersmartinezz@gmail.com/<https://orcid.org/0009-0005-6698-0026>



## INTRODUCCIÓN

**E**n las primeras dos décadas del siglo XXI, las mujeres jóvenes de distintos contextos rurales e indígenas en México han construido diversas herramientas para identificar y enfrentar las violencias que viven en los espacios de socialización donde interactúan. La consideración de estas, tanto en los ámbitos familiares como dentro de sus comunidades y en la escuela, se produce como resultado de una histórica lucha por el reconocimiento de derechos y por el empuje de los feminismos. Uno de estos espacios es la escolarización; principalmente, en las instituciones de educación superior, donde las mujeres jóvenes han propiciado áreas de organización y reflexión política en los últimos años, suelen generarse cambios en sus perspectivas respecto a las desigualdades que viven, ya que en este campo escolar se reproducen una serie de opresiones e ideologías propias del capitalismo y el patriarcado.

No obstante, muy pocas mujeres jóvenes en México acceden a la educación superior pública. Por lo general, esa minoría de mujeres que ingresa a este nivel educativo tiende a enfrentar “todas las desigualdades que caracterizan a las sociedades a las que pertenecen: las de género, que colocan a las mujeres en posiciones de profunda desventaja en sus relaciones con los hombres” (Castañeda, 2022, p. 20). También habría que considerar el papel que juega la etnicidad en el acceso a la educación superior, ya que las mujeres que provienen de alguna comunidad indígena o rural representan menos del 1% de la población juvenil que ingresa a la universidad a escala nacional (Schmelkes, 2008).

En este complejo panorama que enfrentan las mujeres jóvenes, la lucha contra las violencias constituye un elemento central en la construcción de demandas y agendas de organización política al interior de las universidades. Este artículo se enfoca en las violencias contra las mujeres a partir de la conceptualización que realiza la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007), la cual señala como violencia contra las mujeres “cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público” (p. X). Esta definición que se desprende de los planteamientos de la legislación mexicana tiende a homogeneizar el fenómeno de la violencia y su particularidad contra la vida de las mujeres, ya que las violencias en plural tienen connotaciones distintas dependiendo del contexto social y cultural donde se instala (Engle-Merry, 2010).

Por lo tanto, la violencia contra las mujeres no se expresa de la misma manera en todos los contextos sociales y políticos. Por el contrario, se encuentra siempre conectada a las “condiciones sociohistóricas que se enfrentan, aunque se comparta una posición sexo-genérica subordinada” (De Marinis, 2020, p. 85). Si bien una serie de prácticas violentas se reproducen en las interacciones sociales dentro de la universidad –porque la violencia contra las mujeres se encuentra ligada de modo inherente al entramado de relaciones de poder dentro del espacio escolar al que asisten las mujeres (Vázquez et al., 2021; Barreto y Flores, 2016; González, 2019)–, existen varias formas en que las mujeres jóvenes tienden a cuestionarlas y posicionar discursos críticos ante dicho problema.

A veces estas acciones individuales y colectivas pueden tener mayor influencia en las percepciones de la comunidad escolar; otras canalizan sus demandas hacia las autoridades o instituciones para que les brinden espacios libres de violencias y muchas otras lo hacen para impulsar procesos organizativos autónomos de mujeres

y crear estrategias colectivas más allá de las respuestas dadas por las universidades. En este sentido, resulta fundamental indagar cómo las mujeres jóvenes piensan y construyen formas para enfrentar las violencias que se reproducen en los espacios educativos a donde asisten, no solo para interpelar a las instituciones educativas. De cierto modo, las jóvenes universitarias construyen sus propias formas de acceder a lo que conciben como “justicia” y, con ello, construir sus propias herramientas para reparar los lazos sociales que destruyen las violencias que enfrentan las mujeres.

En este artículo analizamos dos cuestiones clave: las perspectivas de las jóvenes ante las violencias al interior de la universidad y las acciones colectivas que han emprendido para enfrentarlas. Para ello, en el artículo describimos las experiencias de un grupo de mujeres jóvenes que cursan sus estudios de educación superior en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), localizada en el municipio de Tequila, en el estado de Veracruz.

La investigación social sobre las violencias que viven las mujeres jóvenes en las universidades es un tema de reciente exploración. Los trabajos que lo abordan están divididos en dos líneas principales: por un lado, las investigaciones centradas en observar el funcionamiento de las políticas públicas dentro de las universidades para la atención y prevención de la violencia de género (Lozano y Bautista, 2015; Barreto, 2017; Varela, 2019); y por otro, las investigaciones que se enfocan en el estudio de las diversas formas en que se expresan las violencias en el espacio universitario y las respuestas colectivas de las jóvenes (Barreto, 2017; González, 2019). Los trabajos anteriores se centran, en buena medida, en el estudio de las estrategias que implementaron colectivos de jóvenes para visibilizar las violencias dentro de universidades centrales en el ámbito urbano, como la Ciudad de México.

Desde otro punto de vista, este artículo intenta complejizar el análisis sobre las diversas violencias que las jóvenes reconocen dentro de la educación superior en contextos indígenas a fin de reconocer la particularidad social e histórica desde la cual emergen las acciones de las jóvenes nahuas de la sierra. La posibilidad de reconocer este elemento, en cuanto identidad como mujeres indígenas, propone una lectura de las violencias desde una perspectiva interseccional, que insta a tomar en consideración la complejidad del proceso en que las distintas opresiones estructurales se conectan y operan en la persona de manera entrecruzada (Viveros, 2016). Como advertencia, este enfoque no se entiende como si fuese una suma de opresiones, sino como una articulación estructural de dominación impresa en la experiencia individual y colectiva de las mujeres. Incluso, esta posición analítica abarca hasta el plano de las emociones, como advierte el trabajo de Jimeno (2004), lo que sugiere poner especial atención en las múltiples repercusiones que se deben considerar al observar e interpretar el fenómeno de las violencias.

## **METODOLOGÍA. HACIA UNA ETNOGRAFÍA COLABORATIVA Y FEMINISTA**

El estudio se realizó en el periodo 2020-2022, cuando la pandemia por el COVID-19 se extendió en el mundo y modificó la vida cotidiana. Como investigadoras acostumbradas al trabajo de campo, se replantearon las formas de realizar estudios de corte etnográfico, y también cómo acercarse a las personas con quienes colaboramos. En este contexto, la manera de vincularse con las jóvenes fue complicada por

las condiciones que enfrentaban en la sierra, pues en la mayoría de los casos no contaban con un teléfono inteligente, acceso a internet o incluso señal telefónica. Utilizamos la estrategia metodológica conocida como “bola de nieve” (Güereca, 2016) para contactar a algunas jóvenes mediante sus profesoras y con ello ampliar el número de mujeres con las que se estableció un diálogo más prolongado.

Nuestra investigación puede ser definida como híbrida, puesto que se combinaron dos modos de acercamiento con la realidad social. Para comenzar, llevamos a cabo una revisión de información documental; posteriormente, realizamos tres breves estancias de trabajo de campo en septiembre y noviembre de 2020, así como en febrero de 2021 en la ciudad de Orizaba y algunas visitas a la sierra de Zongolica. Una vez que establecimos los contactos con profesoras y jóvenes estudiantes, efectuamos 21 entrevistas semiestructuradas presenciales y virtuales con el uso de la plataforma digital zoom. La suma de estas experiencias de campo fue indispensable para conocer el contexto serrano y la vida de las mujeres que se describen en la investigación, lo que permitió complementar y complejizar el conocimiento del contexto a partir de los testimonios.

En el transcurso de la investigación se generaron vínculos con los jóvenes a partir de diversas conversaciones mediante llamadas telefónicas y mensajes de WhatsApp. Esta estrategia metodológica derivada de la conversación, sobre la cual Ferrándiz (2011) resalta un carácter menos forzado al entablar comunicación con las personas con quienes trabajamos, y también con el valor agregado de ser una estrategia para abonar al tejido de relaciones en los momentos cotidianos en los que no se realizan explícitamente entrevistas, lo que nutrió el diario de campo.

La etnografía colaborativa y feminista fueron posicionamientos vitales en el desarrollo del estudio. El uso de algunos elementos propuestos por la etnografía colaborativa (Rappaport, 2008) permitió que reflexionáramos sobre nuestro papel en la investigación y la importancia del vínculo creado con las interlocutoras, además del trabajo que se puede realizar en conjunto más allá de una investigación. Respecto a la etnografía feminista, invita a llevar a cabo investigaciones sociales orientadas por un andamiaje teórico feminista, que recurre a conceptos y horizontes de interpretación basados en el propio feminismo, lo cual también se asocia con nuestros posicionamientos políticos como mujeres con trayectorias particulares que pueden encontrar coincidencias con las otras (Castañeda, 2012). Estas propuestas epistemológicas ayudan a poner en el centro del estudio a las mujeres, pero sin perder de vista las consideraciones que las han posicionado fuera del foco principal de las etnografías en México, que las han casi borrado y que en el mejor de los casos les han asignado valores secundarios.

## **BREVE PANORAMA DE LA SIERRA DE ZONGOLICA**

Para entender el contexto sociocultural donde los jóvenes protagonistas de este trabajo desarrollan su vida social, es imprescindible tomar en consideración algunos elementos políticos, económicos y sociales significativos sobre la región. En principio, la sierra de Zongolica es una porción de la Sierra Madre Oriental que atraviesa el estado de Veracruz, cerca del valle de Orizaba. Esta región está conformada por 15 municipios: Astacinga, Atlahuilco, Magdalena, Mixtla, Rafael Delgado,

Los Reyes, Soledad Atzompa, Tehuipango, Tequila, Texhuacan, Tlilapan, Tlaquilpa, Xoxocotla y Zongolica. Estos son considerados como municipios indígenas, ya que cuentan con más del 70% de población indígena, según la valoración del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas.

Si bien la región cuenta con un porcentaje importante de pueblos habitados por indígenas nahuas y afrodescendientes, también es posible identificar cierta población mestiza, la cual tiene sus orígenes en los diferentes procesos de colonización que se produjeron en la región caracterizada por su intercambio cultural motivado por la producción agrícola y forestal. Además de la diversidad poblacional, otra arista de la zona tiene que ver con sus tres distintas microrregiones climáticas definidas por Aguirre (1993): la cálida, la templada y la fría. El reconocimiento de estas microrregiones climáticas también brinda sentido a las actividades económicas y productivas que tienen lugar en la región, ya que una de las actividades con mayor relevancia social son los diferentes cultivos, pues las condiciones climáticas de algunos municipios serranos son idóneas para la actividad agrícola.

Uno de los frutos que más se produce es el café, el cual representó durante un largo periodo histórico (siglos XVIII y XIX) una de las actividades comerciales que produjo un crecimiento económico sostenido en la región. Esta situación trajo consigo cambios en las actividades agrícolas, pero también en las tareas cotidianas de la sociedad serrana, lo que produjo diversos efectos en la vida de las localidades que se volcaron al negocio del café. Históricamente, la entrada del cultivo del café en la sierra sustituyó de manera parcial el cultivo de la caña y el tabaco con mano de obra campesina, negra e indígena (Rodríguez, 2003). El auge del negocio cafetalero duró casi cien años y no fue sino hasta las décadas de 1980 y 1990 cuando enfrentó una gran crisis cafetalera (Mestries, 2003). Esta situación generó la disminución en la oferta de empleos para la población local, lo que dio lugar a un acelerado proceso migratorio hacia el interior del país y también a Estados Unidos (Martínez, 2015).

Esta nueva realidad que enfrentaba la población serrana trajo consigo diversos cambios, no solo en el ámbito laboral, sino también en la cuestión comunitaria y familiar. Uno de ellos se relaciona con la juventud serrana que decidió no migrar y permaneció en las comunidades. Ante pocas expectativas en torno al monocultivo de café, se instalan nuevas opciones de escolarización para la población local como medio de ascenso social. Así, se crean instituciones de educación superior en la región serrana y surgen nuevas condiciones académicas, sociales, culturales, políticas y laborales para que los jóvenes permanezcan en sus territorios (Meseguer, 2012). Esta nueva situación dio lugar a que entre las juventudes y sus familias se originaran nuevas expectativas de vida que antes no se habían considerado.

#### *Educación superior en la sierra de Zongolica. La emergencia de la UVI*

Como en la mayoría de territorios indígenas, en sus inicios la escuela fue parte de las políticas indigenistas posrevolucionarias para lograr la “integración” de la población indígena a la nación mexicana con ideas de progreso y modernidad que buscaron inculcar el patriotismo como doctrina de Estado y borrar las diferencias culturales (Fregoso y Rueda, 2018). El mecanismo etnocida para tratar de llevar la educación a las regiones indígenas más apartadas se basó en un



amplio programa escolar y el despliegue de profesores como mediadores de la cultura nacional (Pérez et al., 2014). A pesar de ello, no logró tener cobertura en todas las “zonas de refugio”. Si bien la oferta educativa sí mostró un crecimiento cuantitativo, en la actualidad no todas las personas tienen acceso a ella y los índices de ingreso a la educación básica son más bajos que la media nacional y en el rubro de la educación superior es aún más complejo.

En la actualidad, en la sierra de Zongolica existen tres opciones de instituciones de educación superior. El primero es el Instituto Tecnológico Superior de Zongolica, fundado en 2002, que se encuentra en el municipio de Zongolica y que ofrece licenciaturas orientadas a la Ingeniería Forestal, en Sistemas Computacionales, entre otras. En 2005 se instaló en el municipio de Tequila una de las sedes de la UVI donde es posible cursar la licenciatura en Gestión Intercultural; por último, recientemente el gobierno federal instaló la llamada Universidad para el Bienestar Benito Juárez García, la cual se encuentra en el municipio de Atlahuilco, donde se imparte la licenciatura en Formación Docente en Educación Básica, Patrimonio Histórico y Cultural de México.

La UVI tiene algunas particularidades como proyecto educativo intercultural que es necesario destacar. En la institución, la mayoría de los jóvenes se adscriben como parte de una comunidad indígena o pueblo afrodescendiente. En 2005, la Universidad Veracruzana (UV) planteó un proyecto piloto que tenía por objetivo promover una oferta educativa orientada al desarrollo de los pueblos originarios. Esta iniciativa se adscribió a un eje de acción institucional de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe y la Secretaría de Educación Pública que se remonta a 2003. La finalidad de crear universidades llamadas “interculturales” en las regiones indígenas del país se convirtió en una arista del trabajo interinstitucional para consolidar iniciativas de educación superior como la UVI (Dietz, 2008; Dietz et al., 2020).

Desde su creación en 2005, la UVI se conformó de cinco sedes regionales, elegidas a través de un diagnóstico regional basado en criterios etnolingüísticos, socioeconómicos e índices de marginación y desarrollo social de las comunidades. Finalmente, se eligieron cuatro regiones caracterizadas por su diversidad cultural: la Huasteca, el Totonacapan, Grandes Montañas y Selvas. Todas estas tienen en común la composición étnica de su población y su diversidad lingüística. La UVI, como proyecto educativo, permitió que la UV ampliara su cobertura en aquellos lugares donde aún no tenía presencia (Dietz, 2008). Además, trató de crear licenciaturas a partir de las cuales el alumnado construyera proyectos locales y regionales que pudieran tener incidencia en la realidad social, política y cultural de la que forman parte.

En términos generales, la UVI es una institución que transformó en buena medida las condiciones de vida de muchos jóvenes que habitan la región de la sierra de Zongolica. Constituye una opción para acceder a la educación superior para jóvenes indígenas y no indígenas que decidieron no migrar de sus regiones de origen y crear proyectos que tengan influencia en sus comunidades, ya que los aprendizajes que se construyen al interior de la dinámica de la UVI tienden a una orientación más acorde con la realidad sociocultural. Aunque con distintas dificultades estructurales (por ejemplo, el presupuesto) y contradicciones en su propia operación, este proyecto educativo representa uno de los espacios de aprendizaje con perspectivas críticas, participativas e interculturales basadas en el enfoque de diálogo de saberes como apuesta para transformar la educación superior convencional.

Esta universidad les ha brindado a los jóvenes elementos para que inicien procesos de reflexión, algunos de los cuales tienen que ver con la construcción de sus identidades, pero también con el reconocimiento de las problemáticas que atraviesan sus entornos sociales. Esta situación se debe en parte a su profesionalización, pero también a la reflexividad en el espacio universitario que permea en las prácticas de la juventud y que reformula sus posicionamientos identitarios y políticos (Meseguer, 2014).

En resumen, estas experiencias develan rasgos de la importancia de la universidad como un espacio de tránsito donde se generan reflexiones sobre las identidades individuales y colectivas, incentivadas en algunos casos por cursos específicos que promueven ciertos diálogos, así como por los espacios autónomos creados por estudiantes para reflexionar colectivamente sobre las inquietudes que reconocen, a medida que logran reafirmar sus intereses y su práctica política. En consecuencia, el tránsito de los jóvenes serranos por la universidad propicia la emergencia de nuevas configuraciones identitarias entre ellos y ellas, al ser reconocidos no solo por ser jóvenes, sino ahora por autoadscribirse como profesionistas, indígenas o afrodescendientes.

Si bien el proyecto de la UVI es importante para la población local, el argumento aquí propuesto es que esa iniciativa se articula con el contexto social y político más amplio de la sierra de Zongolica. Estos diferentes procesos políticos que condujeron a que la UVI se volviera central en la vida de muchas familias es un hallazgo que permite pensar en la incidencia de proyectos universitarios alternativos y su posibilidad de articular nuevas prácticas y modos de organización de quienes transitan por la institución. Al ser un proyecto anclado en necesidades locales y regionales, la situación de inseguridad y violencia no pasa inadvertida. En este sentido, no es que la UVI funcione fuera de las dinámicas externas; por ello, ha sido fundamental analizar cómo dentro de esta institución de educación superior surgen experiencias de violencia que terminan por posicionar un llamado de emergencia sobre preocupaciones sociales latentes en el contexto regional.

## **APRENDIZAJES PARA LA ACCIÓN EN LA JUVENTUD SERRANA**

Uno de los primeros hallazgos de la investigación fue que los jóvenes entrevistados coincidieron en que la UVI fue el contexto donde tuvieron su primer acercamiento con el feminismo como posicionamiento político, así como las primeras discusiones en torno al género, la sexualidad y las violencias contra las mujeres. Ellas y ellos señalaron que, en su paso por la educación básica, no habían tenido ningún acercamiento con la salud sexual ni mucho menos con el feminismo, incluso muchas de ellas y de ellos desconocían el término. Esta particularidad es una tendencia general en la sociedad mexicana, lo cual puede ser resultado de la dificultad que existe para colocar la educación sexual como un tema relevante para la formación de las niñas y las juventudes en los contenidos del currículo oficial de la educación básica en el país (Díaz, 2017).

Estos primeros hallazgos conducen a cuestionar cómo o quiénes propiciaron estas reflexiones en la UVI. Al preguntar a los jóvenes acerca de los espacios de la universidad donde abordaban estas temáticas, mencionaron algunos cursos y talleres facilitados por las profesoras, y también por activistas que laboran en Kalli Luz Marina, AC, una organización civil de mujeres que desde hace más de diecisiete años tiene



presencia en la sierra de Zongolica y se encarga de dar acompañamiento psicológico y jurídico a mujeres víctimas de violencia. Las iniciativas de Kalli Luz Marina, como un espacio no académico, tienen resonancias en la juventud porque han establecido varias iniciativas mediante las cuales las estudiantes de la UVI se han vinculado y allí han iniciado discusiones relevantes en su formación profesional.

Respecto a la cuestión del feminismo dentro de los cursos impartidos en la UVI, al hacer una revisión sobre el plan de estudios que se implementa en la licenciatura, la palabra feminismo no se encontró. Así fue como la indagación no se limitó a los programas de clases o planes de estudio, sino a las conversaciones con los estudiantes, ya que, al comenzar las conversaciones referentes al género o al feminismo, las estudiantes señalaron particularmente la asignatura titulada: Salud sexual y reproductiva. Este curso tenía por objetivo que el alumnado conociera acerca de la sexualidad, el significado del género, algunos discursos feministas y en buena medida la reflexión sobre en qué consisten y como se expresan las violencias contra las mujeres. Para quienes tuvieron la posibilidad de cursar esta materia que se ofrecía entre los cursos optativos, significó el inicio de muchos cuestionamientos en torno a sus relaciones familiares, de pareja y amistad, lo que ayudó a mitigar muchas dudas que habían tenido durante algún tiempo de su adolescencia y juventud, por ejemplo, sobre los roles de familia, el noviazgo y la vida sexual activa. En relación con ello, una de las estudiantes comenta lo siguiente:

Yo me imaginaba que en esa clase nos iban a enseñar solamente cómo poner un condón, cómo prevenir los embarazos, y como prevenir las enfermedades de transmisión sexual, más o menos eso, lo básico, algo que siempre se dice cuando hablan de salud sexual. Pero no, fue completamente diferente, o sea sí tocamos esos temas pero más a profundidad, sobre cómo nos relacionamos con nuestras parejas o nuestras familias, cómo hemos sido educados respecto a los temas y cómo lo vemos ahora (María, comunicación personal, 24 de octubre de 2020).

Como se observa, para algunas jóvenes, cursar esta asignatura fue sumamente significativo por el desarrollo de una conciencia crítica en torno a las violencias contra las mujeres y tratar los temas de manera más “profunda”, pero sin caer en posiciones morales. Cabe apuntar que la profesora de esta asignatura en la UVI había fungido como coordinadora de interculturalidad y género de la UVI región Córdoba-Orizaba y como coordinadora de la unidad de género de la UV. La profesora, además de abordar el programa formal del curso, propició diversas estrategias pedagógicas mediante las cuales trató de quitarle el sentido “formal” a los temas de las clases para hacerlo “distinto, más humano y sin juicios de valor” (María, comunicación personal, 24 de octubre de 2020), aspectos que muchas veces son difíciles de abordar con las jóvenes, tal como menciona una de las estudiantes:

Cuando la maestra nos adelantó el contenido de la clase sentía muchos nervios y muchos miedos porque para ese punto todo era tabú. Pero ahora por fin nos iban a hablar de temas de sexualidad que no fácilmente hablábamos en nuestra casa y no nada más eso, también del feminismo, que en lo particular se me hacía muy lejano. Yo sentía que todos esos temas estaban muy alejados a mi realidad (Edith, comunicación personal, 16 de mayo de 2021).

Para las jóvenes entrevistadas, este curso se convirtió en un “espacio seguro”, como muchas de ellas lo nombraron, porque se establecieron relaciones de confianza mutua, un ambiente de complicidad. En suma, fue significativo para la vida cotidiana

puesto que generó la posibilidad de hablar públicamente sobre temas que tenían cierto temor a expresar, incluso con personas de sus entornos cercanos, como sus amistades, familias o incluso sus parejas, porque no querían ser juzgadas. La iniciativa de la profesora se sumó a la de otras docentes que coincidían en la propuesta de trabajo, quienes, a través de otras estrategias metodológicas, decidieron impulsar entre sus estudiantes reflexiones sobre feminismos y violencias de género. Este fue el caso de tres maestras que, en sus cursos y desde sus especialidades, fomentaron estos diálogos con base en la experiencia de vida de cada una. Un ejemplo son las actividades que promovió una de ellas en el campo audiovisual:

El tema del feminismo lo trato de abordar desde las experiencias educativas que doy, en los materiales que abordo, busco lecturas, documentales, películas e intenciono la reflexión sobre estos temas. Incluso cuando es la experiencia educativa de medios de comunicación promuevo que generen un material relacionado al tema, pero a partir de las vivencias y reflexiones de los propios estudiantes y entonces es así como trato de hacer llegar el tema desde mis clases (Angélica, comunicación personal, 11 de marzo de 2021).

Es pertinente apuntar que las iniciativas de las profesoras de la UVI se enmarcan en una institución de educación superior que intenta transversalizar la perspectiva de género en la formación del alumnado como una postura deliberada. Con ello, buscan integrar algunos cursos en los cuales el género y los feminismos sean parte del plan de estudios. Un caso particular fue el curso de Salud sexual y reproductiva, que pasó de una asignatura optativa a una obligatoria, que todo el sector estudiantil debe cursar durante el tercer semestre en la universidad. Esto es en parte un logro del grupo de profesoras que reconocieron la relevancia de que todas y todos los estudiantes tuvieran estos conocimientos en su formación profesional y personal.

En síntesis, el abordaje de estas temáticas entre el estudiantado de la UVI parte de la iniciativa de las profesoras de crear vínculos que privilegiaron la escucha, el diálogo y el abrazo como principales metodologías para construir conocimientos. En este sentido, su acción no solo se limitó al plano académico, sino que su práctica pedagógica se puede interpretar como un compromiso político que va más allá de su labor como docentes universitarias, pues se encuentra permeado por sus propias experiencias de vida y referentes políticos, lo que refleja una creatividad metodológica que evoca una pedagogía crítica y también feminista (Korol, 2007). En suma, se subraya que esta práctica pedagógica impulsada por las profesoras no solo queda en el aula, sino que esos aprendizajes trascienden a otras dimensiones de la vida social cuando las jóvenes los ponen en práctica.

### *Experiencias de violencia en la UVI. Emociones y acciones de la juventud*

En los acercamientos del estudiantado a las prácticas y conocimientos generados en el espacio universitario en torno a las temáticas del género, el feminismo y la violencia contra las mujeres, observamos cómo estos aprendizajes repercutieron en su disposición para actuar frente a las violencias que ocurrieron en la universidad durante episodios concretos. Para pensar teóricamente dichas experiencias, es útil considerar los procesos de apropiación de las jóvenes sobre cómo recuperaron una serie de discursos críticos emanados de la socialización en la universidad, que les sirvieron para iniciar sus propias reflexiones y procesos de acción colectiva. Esta apropiación se puede entender como la “acción en la persona o un

conjunto de personas en tanto que él o ella toma posesión de los recursos culturales disponibles” (Rockwell, 2018, p. 141) para motivar sus propias decisiones y construir una serie de acciones políticas. Esto se puede advertir en las experiencias de estudiantes de la UVI que se unieron para lidiar con las violencias.

La primera experiencia tiene que ver con un feminicidio perpetrado por un miembro de la comunidad universitaria y la segunda, con una denuncia de acoso de un profesor en contra de una estudiante. Estas experiencias fueron vitales en la construcción de la subjetividad del alumnado, pues trataron de mantener la memoria viva sobre estos acontecimientos y buscar con ello la no repetición y el cuidado colectivo. El reconocimiento de estas experiencias como detonantes de la acción colectiva dentro de la universidad permiten visibilizar las diversas violencias dentro de este espacio y, por último, comprender cómo los discursos y aprendizajes que los jóvenes se apropiaron en algunos cursos y talleres dentro de la universidad se materializaron en insumos para fortalecer sus reclamos frente a las violencias y la victimización.

Para explicar ambas experiencias, adoptamos una visión cronológica. El 26 de agosto de 2019, Sandra Ixmahuatla, mujer de 26 años de edad, licenciada en Arquitectura por la UV y quien se había desempeñado como supervisora de obras públicas del ayuntamiento de Atlahuilco, en la sierra de Zongolica, de donde era originaria, fue víctima de feminicidio. El victimario fue su pareja, quien se desempeñaba como trabajador administrativo en la UVI. Si bien el acto en sí mismo no tuvo lugar dentro de las instalaciones de la universidad, impactó a las estudiantes porque habían construido una relación cercana con el victimario, el cual era reconocido como un “miembro más de la familia UVI”. Algunas alumnas y alumnos acudían con frecuencia a su oficina porque era quien gestionaba los recursos para salidas de trabajo de campo, facilitaba copias e impresiones, además de que tenían conversaciones cotidianas con él, a veces hasta tomaban refresco o, en ocasiones, les ofrecía *ride* de la universidad a la ciudad de Orizaba. Esta persona cercana fue quien hizo que los hechos violentos que solamente observaban en las noticias los alcanzaran como comunidad, lo que ocasionó diversas repercusiones.

Para entender los efectos de este acto violento, proponemos entender la violencia como un proceso que no solo destruye cuerpos y relaciones, sino que también produce y genera un conjunto de acciones reactivas y diversas emociones en los sujetos afectados (Scheper-Hughes y Bourgois, 2004). Para reconocer lo que originó este acto de violencia, abordaremos a grandes rasgos las emociones que se removieron entre la comunidad universitaria al saber que uno de sus miembros había cometido un feminicidio. Para esta tarea, el concepto de configuración emotiva planteado por Jimeno (2004) es útil para entender la emergencia de las emociones y los múltiples sentidos que les dan los integrantes de la comunidad afectada a través de tres etapas en las cuales se privilegia el sentido y el fluir de las emociones. Este concepto brinda elementos que sugieren entender de manera conjunta las emociones, tanto en una dimensión individual como colectiva, de todos los actores vinculados con el acto violento.

Este esquema conceptual está constituido por tres unidades: el evento, las razones y el desenlace. En el primer momento, el evento es el transcurso de las situaciones en las que se confrontan las personas que están relacionadas amorosamente; las razones son los pensamientos y sentimientos que dan significado a las acciones y, a partir de este entendimiento, las personas se explican las motivaciones del acto; los desenlaces

son la unidad, el objeto desde el cual se analizan los efectos disruptivos provocados por la acción violenta, en la que predominan las consecuencias de la acción para sus protagonistas (Jimeno, 2004). Al retomar este esquema, entendemos el feminicidio cometido por el trabajador administrativo como el evento desencadenador de emociones entre la comunidad universitaria, principalmente las mujeres. Para continuar con los motivos en el sentido antes propuesto, destacamos las narraciones del estudiantado, en las que percibimos una multiplicidad de emociones al hablar sobre el evento violento, como tristeza, enojo, sorpresa, incredulidad y decepción.

Estas emociones fueron enunciadas con distinto grado de relevancia a través de la intensidad de sus voces; en algunos momentos era fuerte y clara; en otros, hablaban muy bajo como esperando que nadie les escuchara; y en otras ocasiones, las emociones eran tantas que las voces se entrecortaban y el llanto brotaba. Cuando llevamos a cabo la reconstrucción de este evento violento a partir de los relatos de estudiantes y profesoras, en la mayoría de los casos iniciaron con una reflexión sobre el vínculo que habían construido con el victimario y la imagen que él había construido en el espacio universitario. El relato de una de las estudiantes plantea una síntesis de la cercanía que tenían como estudiantes con él y con ello la dificultad para reconocer que un agresor formara parte del espacio que consideraba “seguro”:

Era, como decirte, ¿en qué momento sucede que la persona con la que estás todos los días, con quien te encuentras en el pasillo hace eso? porque además con él teníamos mucha relación, porque cuando nos llegaba algún apoyo de dinero de campo, o había que pagar algo. Pero como este asunto que ocurre con los feminicidas que son hombres comunes y corrientes, chidos, cotorros, que te echaban paro para imprimir cuando no estaba la señora de las impresiones o cosas así, creo que eso no es el imaginario de un hombre violento y creo que eso nos afectó mucho como comunidad estudiantil, en general (Análí, comunicación personal, 30 de mayo de 2021).

Para el estudiantado de la UVI que cursaba sus estudios durante este periodo, su percepción sobre el victimario cambió completamente desde que se conoció la noticia, ya que transitaron de una relación de cercanía y confianza a una de desconfianza e inseguridad de forma casi automática. Esta situación generó reflexiones en torno a que las violencias también ocurrían en sus entornos cercanos y con personas de “confianza”, lo que trastocó el imaginario social que habían construido sobre la universidad como un espacio “seguro”. Aunque el evento violento no tuvo lugar dentro del espacio universitario, sí había sido cometido por un miembro de la comunidad universitaria con quien habrían tenido algún intercambio y que, de cierta forma, habían asumido como parte de la comunidad. La noción de considerarse parte de una “comunidad”, motivada por los discursos institucionales de la UVI, da un signo de pertenencia y que quienes forman parte de esta deben seguir ciertas normas o convenciones sociales implícitas. Sin embargo, cuando un miembro de la comunidad rompe con el sistema ordenado en el cual las clasificaciones sobre lo que está o no permitido aparentemente han quedado claras, genera un sentido de rechazo hacia la acción y la propia persona que daña o contamina la comunidad (Douglas, 1973).

Frente a esta transgresión de las normas de la comunidad imaginada, los jóvenes tuvieron un sentido de rechazo y enojo hacia la persona, pero también hacia sí mismas al sentirse culpables por haber creado un vínculo con el feminicida, ya que “siempre es un choque descubrir que nuestra primera observación fácil ha incurrido en error” (Douglas, 1973, p. 56). Algunas jóvenes sentían emociones subjetivas

como la culpa por no reconocer previamente las violencias de este sujeto. Un ejemplo de ello es la situación que vivió una estudiante cuando se encontró con el victimario en el Centro de Readaptación Social de Zongolica. Ella asistía con frecuencia a este espacio para facilitar talleres de Son Jarocho a personas privadas de su libertad como parte de su proyecto de vinculación para terminar sus estudios. Durante una de estas visitas, la estudiante se encontró con el victimario dentro del reclusorio y el efecto fue el siguiente:

Yo había estado dando los talleres ahí, pero justo en ese tiempo me tomé unos meses de descanso de los talleres y cuando volví él ya estaba ahí y verlo fue horrible, cuando nos encontramos me temblaban las piernas. En mi mente no estaba presente que él estaba ahí en el penal y cuando entré se me acercó para saludarme de beso, porque pues nos llevábamos bien, y para mí fue así de “no te me acerques” y en ese momento, yo empecé a entrar en mucho conflicto (Análí, comunicación personal, 30 de mayo de 2021).

Los cuestionamientos morales entre lo que estaba “bien” o “mal” fueron una constante entre el alumnado de la UVI que vivió de cerca esta experiencia. En el caso anterior, la llevó a reflexionar sobre sus percepciones acerca de las violencias y, por lo tanto, trasladar eso al trabajo que había realizado durante años con personas que se encontraban en una situación similar a la del feminicida, pues ahora los miraba de forma distinta, no como víctimas de un sistema carcelario, sino como posibles victimarios. Esta experiencia se asoció con otros acontecimientos violentos contra las mujeres que tenían lugar en el contexto nacional. En este momento histórico, a lo largo del país hubo una serie de acciones de protesta para posicionar un reclamo frontal ante la creciente ola de violencia contra las mujeres.

En ese marco, a nivel local, los jóvenes pensaban que la UVI tendría alguna respuesta ante el suceso. Sin embargo, el día después del feminicidio, las autoridades universitarias únicamente emitieron un comunicado de prensa en el cual reprobaban y rechazaban la violencia contra las mujeres y exigían a las instancias pertinentes el esclarecimiento del caso, además de exigir justicia para todos los feminicidios ocurridos en el estado de Veracruz. Este documento fue la única comunicación de la universidad con sus estudiantes. Para tener más información, estos tuvieron que esperar casi una semana hasta que la directora general de la UVI asistió a las instalaciones para una reunión pública cuya intención era aclarar las dudas que podían tener sobre los eventos en torno al feminicidio. En esta conversación, la directora presentó al alumnado la respuesta institucional para atender las emociones que había desencadenado este acto violento. Básicamente, consistió en brindar acompañamiento psicológico a la población universitaria que lo requiriera, la cual constaba de sesiones grupales con psicólogos. Según narran los alumnos, la primera sesión fue ese mismo día y, después, el mismo equipo de psicólogos asistió dos veces más para conversar con ellas y ellos.

Esta propuesta impulsada por las autoridades universitarias no mermó el malestar del conjunto de estudiantes, ya que consideraban que tres o cuatro sesiones psicológicas no eran suficientes para abordar lo que había generado entre el alumnado, así como discutir lo que significaba reconocer que en su entorno cercano había ocurrido un feminicidio. Para algunas de las jóvenes, esto solo era el inicio de algo más profundo; por lo tanto, decidieron continuar la reflexión sobre el tema en espacios no institucionales y acompañar políticamente el proceso que convocaban las agrupaciones feministas para visibilizar el feminicidio. Esta situación de disenso dio



lugar a que cuando volviera a suceder algo similar en la universidad, los estudiantes tenían ciertas herramientas para actuar. Al respecto, una de las jóvenes menciona lo siguiente en su relato:

Desde esa situación nosotras dijimos: “¿Vamos a esperar a que pase de nuevo algo así? ¿Vamos a esperar que la siguiente víctima sea parte de la comunidad UVI?”. Aunque fue muy duro, sabemos que Sandra no debía haber muerto para ser un precedente, pero al final fue un momento importante para pensar acciones para que eso no se repita (Analí, comunicación personal, 30 de mayo de 2021).

Posteriormente, las estudiantes se enfrentaron a otro acontecimiento de violencia: el acoso por parte de un profesor hacia una alumna, quien, según las narraciones de los estudiantes, decidió denunciar ante las autoridades universitarias y con ello emprender una queja según el protocolo para atender la violencia de género de la UV. Este episodio originó que algunas de las jóvenes emprendieran acciones para demostrar el descontento ante la situación que atravesaba su compañera, ya que, como comentó uno de los estudiantes,

ese caso se terminó volviendo más que un problema individual de la chica, se volvió un problema colectivo porque nos afectaba a todos. Nosotros decíamos: “Es que hay algo que me está afectando, yo no me siento bien viendo a mis compañeras que la están pasando mal con esta situación”. La actitud del profesor estaba generando un malestar general entre los estudiantes, por eso decidimos empezar a tomar algunas acciones (S/N, comunicación personal, 4 de marzo de 2021).

Si analizamos este segundo episodio con base en los planteamientos de Jimeno (2004) sobre la configuración emotiva, es posible apuntar que las situaciones de violencia tienden a romper de manera irreparable los tejidos sociales. Frente a este aporte conceptual, si bien la violencia rompe, de igual modo genera otros tejidos para enfrentar la opresión. Estas experiencias no surgen en el vacío, sino que también son la continuidad de aprendizajes concretos que se sintetizan en cómo la población de jóvenes reconoce que las violencias se pueden expresar en sus espacios cercanos y con personas consideradas de confianza. Ante este panorama de incertidumbre y desconfianza en las instituciones, el alumnado creó nuevas prácticas políticas para visibilizar las violencias, mantenerse seguras y evitar la repetición de estos eventos.

Una de las principales acciones fue convocar un espacio de encuentro más allá de las aulas, pues deseaban crear iniciativas para enfrentar las violencias, así que “decidimos armar un círculo de lectura feminista. En ese momento, nuestra intención era aprender en conjunto, a poder acercarnos a otras lecturas y a más información y hacerlo juntas como mujeres” (Analí, comunicación personal, 30 de mayo de 2021), como mencionó una de las promotoras. A este espacio se sumaron cerca de 16 jóvenes y algunas profesoras, quienes se reunían todos los jueves después de clases. En sus reuniones, identificaron que el círculo de lectura era un buen ejercicio de reflexión colectiva, pero de fondo lo que necesitaban era un momento específico para conversar y ser escuchadas. La iniciativa del círculo de lectura feminista al que nombraron “Mujeres Montaña” fue el espacio que las acogió cuando supieron de la noticia del feminicidio, como lo comentó una de las estudiantes:

Recuerdo que nosotras nos encontrábamos en el círculo y justo nos juntamos para posicionarnos sobre esto y además tuvimos una sesión junto con las profesoras en la que nos apapachamos, porque nos pegó mucho el darnos cuenta qué tan cerca había estado esa persona de nosotros y hasta dónde habíamos permitido como alumnas



que él nos dijera algo, que nos hiciera algún comentario o cumplido con el que no nos sentíamos cómodas, pero que aun así lo permitimos, eso fue muy feo y, en general, creo que a todos en la universidad nos pegó muy fuerte (Edith, comunicación personal, 23 de noviembre de 2020).

Un tiempo después, las jóvenes que impulsaron el círculo de lectura decidieron modificar los propósitos del espacio para prestar mayor atención a las necesidades que las participantes manifestaron en las diferentes sesiones. El círculo se convirtió también en un espacio de contención y acompañamiento entre mujeres. Incluso, cuando tuvo lugar la denuncia de acoso emitida por la estudiante contra el profesor, decidieron acompañar el proceso de denuncia. Esto sucedió porque la joven acudió al círculo feminista a solicitar asesoría y a pesar de que algunas jóvenes decidieron no sumarse al acompañamiento debido a las consecuencias que podían tener a nivel académico, por las relaciones de poder dentro de la universidad, buena parte de ellas respaldaron políticamente a la denunciante, lo que generó tensiones con algunos administrativos de la universidad.

Durante este proceso, las jóvenes estudiaron el protocolo institucional creado por la UV para atender la violencia de género dentro de la universidad, pero reconocieron que el documento no era accesible para los estudiantes por el tipo de lenguaje que se utiliza. Para ellas, por sí mismo, el documento fue de poca ayuda; por ello, acudieron con las profesoras con experiencia para obtener asesoría durante el proceso de denuncia en contra del profesor. Las críticas contra la UVI que ejercieron a partir de este caso fueron más evidentes en una acción que realizaron durante la celebración de Día de Muertos: colocaron las fotos de las mujeres víctimas de feminicidio en el altar de la escuela, entre ellas, la de Sandra. Además, redactaron un pronunciamiento que leyeron públicamente, como narra una de las estudiantes:

Recuerdo que en algún momento nosotros enunciamos los feminicidios de ese año que fue 2019, hicimos un pronunciamiento y mencionamos los nombres de las víctimas de feminicidio (de la sierra de Zongolica) de ese año en ese festival y también estuvo bien cabrón porque algunos maestros hombres se pusieron así de “y éstas ¿Qué? ¿Por qué están haciendo eso?”. Al final, era un evento que estaba organizando una docente y primero le pedimos permiso y ella nos dijo: “sí, adelante” y pusimos un cartel con todos los nombres de las mujeres que habían sido víctimas de feminicidio en ese año y leímos el pronunciamiento y la cara de incomodidad estaba presente, pero incomodidad no por la violencia, sino por lo que estábamos haciendo (Analí, comunicación personal, 30 de mayo de 2021).

A pesar de que las jóvenes reconocieron la supuesta incomodidad de un sector masculino dentro de la UVI, no dejaron de llevar a cabo actividades para denunciar las violencias. La siguiente que impulsaron para acompañar el proceso de denuncia en contra del profesor fue un *escrache*. Esta estrategia política utilizada usualmente por el movimiento feminista hace referencia a “un método de protesta basado en la acción directa, que tiene como fin que los reclamos se conozcan por la opinión pública” (Barreto y Flores, 2016, p. 216). El conjunto de jóvenes decidieron utilizar esta estrategia para explicar el apoyo a su compañera, pero, al mismo tiempo, visibilizar las diversas violencias que enfrentan las mujeres en los contextos universitarios, en este caso de la UVI. El objetivo de la acción era que, al realizar un acto público de protesta, las autoridades universitarias se vieran forzadas a actuar de manera pronta y expedita en el proceso de su compañera para obtener “justicia”.

Esta acción ocurrió el 9 de marzo de 2020, fecha en que se había convocado al denominado “Paro de Mujeres”, solo un día después del Día Internacional de la Mujer. Las actividades consistieron en la pega de carteles en todos los espacios de

la universidad: ventanas, paredes y puertas fueron cubiertas por distintas frases escritas en español, pero también en náhuatl. Entre las frases se leían algunas consignas como: “Queremos escuelas libres de acoso”, “Si te cansa que hablemos de machismo, imagina vivirlo todo los días”, “Si la comunidad entera quiere que te vayas y tú te quedas, entonces estamos en DICTADURA”, “Que entrar a la UVI no sea una condena”, entre otras. Para acompañar esta actividad, los estudiantes crearon una página de Facebook en la que compartieron las fotografías de la acción. Un par de medios de comunicación locales escribieron algunas notas periodísticas.

Desafortunadamente, después de estas acciones se declaró el inicio de la pandemia por el COVID-19, lo que mermó las actividades que había emprendido el alumnado dentro de la universidad para visibilizar las violencias contra las mujeres. A pesar de ello, las jóvenes se volcaron a construir otros esfuerzos organizativos que no tuvieran en el centro los espacios universitarios, sino optar por procesos autónomos en los que pudieran tener incidencia también dentro de los espacios familiares, de pareja y en sus comunidades.

Todas estas acciones que las jóvenes realizaron tenían como objetivo un sentido colectivo de reparación y de justicia no hegemónica en sus propios términos. Como revela el trabajo de Fulchiron (2018) con mujeres víctimas de violencia en comunidades rurales de Colombia y Guatemala, este tipo de respuestas colectivas permiten entender que, en algunas ocasiones, la justicia no proviene necesariamente de las instituciones o el Estado, sino de procesos sociales que reparan y erradican las injusticias vividas a nivel cotidiano. Estos procesos protagonizados por las jóvenes nahuas de la sierra sintetizan formas emergentes para contribuir en la reparación y no repetición de los hechos violentos, y ponen en el centro el cuerpo, las emociones de las mujeres víctimas de violencia y la acción organizada para visibilizar las opresiones.

## CONCLUSIONES

A lo largo del artículo describimos una serie de aprendizajes significativos ligados a experiencias de violencia que marcaron el devenir político de un conjunto de estudiantes universitarias jóvenes indígenas de la sierra de Zongolica, Veracruz, lo que condujo a la conformación de espacios de búsqueda de sentidos de justicia propios ante la desatención institucional y la impunidad. Este tipo de prácticas novedosas para este contexto rural emergen en un ámbito nacional marcado por amplias movilizaciones de mujeres que exigen el cese de la violencia contra las mujeres en espacios como la universidad, la cual se suele considerar como un espacio seguro.

En estas acciones colectivas que se desarrollaron en mayor o menor medida a lo largo del país, el feminismo tuvo un papel central como motor de las denuncias que protagonizaron las mujeres jóvenes. En el caso estudiado, las distintas respuestas que implementaron las juventudes entrevistadas representaron un cambio profundo en sus subjetividades. Esta disposición a actuar políticamente hubiese sido muy poco probable sin el previo acercamiento de las estudiantes a reflexionar sobre el feminismo y la sensibilización sobre las violencias que viven las mujeres en México, en particular en ámbitos rurales.

De cierta forma, los conocimientos construidos y socializados por el estudiantado dentro de la universidad conformaron una parte de la politización de las trayectorias de las juventudes, lo cual se complementó con la incidencia colectiva y la iniciativa de crear espacios de organización más allá de su condición como sujetos escolarizados. Este impulso expresó un interés común por aprender fuera de las aulas, en la práctica, en el cuestionamiento de las relaciones familiares o de pareja que quizá no hubieran asumido de la misma manera sin estas experiencias previas que les permitieron reflexionar críticamente sobre la violencia, el rol de la mujer en sus contextos socioculturales y la importancia de la organización ante la omisión de las autoridades encargadas de atender dichos problemas.

El análisis expuesto coloca evidencia empírica en torno a cómo las juventudes que cuentan con cierta información y herramientas de reflexión académica y política en su paso por la educación superior tienden a expresarse de forma más reactiva ante episodios de violencia que ponen en riesgo la vida de los miembros de dicha comunidad. En muchos casos, la formación sobre temas de feminismos o violencia contra las mujeres no se debe a una política deliberada de la universidad, de su currículo formal o planes de estudio. Por el contrario, este tipo de experiencias muestra la relevancia de iniciativas que, aunque son pocas, suelen ser motivadas por algunas profesoras que desde pedagogías críticas y feministas intentan instalar ciertas reflexiones que propician el cuidado colectivo, la construcción de sus relaciones afectivas, entre otras. Esto tiene que ver con la manera en que las educadoras pueden asumir su rol académico en la formación de las estudiantes, pero también político, para construir otras formas de tratar la dominación masculina, lo que puede brindar más opciones a las juventudes para enfrentar la violencia del mundo actual.

Para Scheper-Hughes y Bourgois (2004), la violencia genera diferentes fenómenos en las personas que la ejecutan o que la padecen en una determinada relación de poder. Puede detonar emociones como enojo, tristeza y decepción o destruir el vínculo afectivo entre los sujetos, pero también hay que reconocer su carácter como productora de acciones sociales. Este trabajo plantea que cuando ocurren episodios de violencia que afectan las normas sociales de cierta comunidad imaginada, en este caso la del sector estudiantil en el marco de la educación superior, puede provocar un efecto de encuentro y unidad entre los sujetos ante la adversidad, claro ejemplo del carácter productivo del fenómeno violento. Por medio de esta interpretación, es viable comprender cómo la juventud indígena estudiada organizó una serie de acciones de protesta para visibilizar el problema ante la opacidad institucional para solucionar sus demandas. Otro ejemplo que suma a este planteamiento fue la creación de colectivos y redes de mujeres que, desde una perspectiva feminista, fueron creados para el encuentro de las jóvenes universitarias aliadas a otras mujeres no escolarizadas, donde priorizaron la escucha, la empatía y el compañerismo.

Por último, un hallazgo significativo de este trabajo fue que las experiencias vividas por las jóvenes indígenas universitarias aportaron a la creación de un sentido propio de “justicia”, no ligado a una noción hegemónica y normativa. En este proceso, descubrieron que las acciones institucionales resultaron limitadas para sus perspectivas; es decir, no encontraron una resolución que cumpliera cabalmente con las expectativas que habían construido. Para Fulchiron (2018), este tipo de expresiones constituyen “reinenciones de la justicia” porque las víctimas

modifican el sentido de la reparación del daño a partir de prácticas heterogéneas, como, por ejemplo, construir alternativas para compartir estas experiencias con otros sujetos, generar nuevos colectivos o ayudar a difundir los procesos que experimentaron para fortalecer los procesos de memoria y, con ello, evitar la repetición de estos eventos violentos.

Finalmente, hay muchos puntos de análisis que quedaron pendientes y es necesario explorar con profundidad para comprender los cambios que están ocurriendo en las juventudes indígenas que cursan la educación superior, sea esta convencional o intercultural. A partir de este trabajo, una de las líneas de investigación que resta por escudriñar radica en indagar cuáles fueron los cambios socioculturales que se generaron entre las juventudes más allá del espacio escolar. Si bien aquí se trató de colocar el acento en los efectos en torno a la universidad y su influencia en las trayectorias personales y colectivas de las mujeres, todavía se tiene escasa información sobre si estas experiencias repercutieron, o no, en su vida familiar, en sus relaciones afectivas o a nivel comunitario y hasta qué punto se puede pensar en estos procesos como el surgimiento de un movimiento de mujeres jóvenes, feministas y universitarias mucho más amplio en la sierra de Zongolica. Queda claro que los feminismos tienen presencia en estos territorios y que las juventudes que los habitan seguirán buscando las formas de construir otros mundos más justos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, G. (1993). *Zongolica. Encuentro con dioses y santos patronos*. Fondo de Cultura Económica.
- Barreto, M. (2017). Violencia de género y denuncia pública en la universidad. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 79, núm. 2, pp. 261-286. <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2017.2.57663>
- Barreto, M. y Flores, N. (2016). Institucionalización, violencia de género y demandas desde la base. *Revista Nómadas*, núm. 44, pp. 201-217. 10.30578/nomadas.n44a11
- Castañeda, P. (2022). Introducción. En P. Castañeda, A. Aguayo y F. Peña (coords.). *Expresiones de violencia en el entorno universitario: casos, protocolos y estrategias para su erradicación* (pp. 19-28). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Castañeda, P. (2012). Etnografía feminista. En N. Blázquez, F. Flores y M. Ríos (eds.). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 217-238). CEIICH-UNAM.
- De Marinis, N. (2020). Femicidios de mujeres indígenas en clave interseccional: análisis a partir de un trabajo de documentación colaborativa con mujeres nahuas organizadas en Zongolica, Veracruz. *Revista sobre acesso à justiça e direitos nas américas*, vol. 4, núm. 1, pp. 62-94. <https://doi.org/10.26512/abyayala.v4i1.32085>
- Díaz, A. (2017). La contienda por los contenidos de educación sexual: repertorios discursivos y políticos utilizados por actores en México a inicios del siglo XXI. *Debate Feminista*, núm. 53, pp. 70-88. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.11.001>
- Dietz, G. (2008). La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. En D. Mato. *Diversidad cultural e interculturalidad en la educación superior*. IESALC-Unesco, pp. 359-370.

- Dietz, G., Mateos, L. y Budar, L. (edits.) (2020). *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y egresados*. Universidad Veracruzana.
- Douglas, M. (1973). *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Siglo XXI de España Editores.
- Engle-Merry, S. (2010). *Derechos humanos y violencia de género. El derecho internacional en el mundo de la justicia local*. Siglo del Hombre Editores.
- Ferrándiz, F. (2011). *Etnografías contemporáneas: anclajes, métodos y claves para el futuro*. UAM.
- Fregoso, G. y Rueda, F. (2018). Cruce de vías: genealogías teóricas sobre el racismo para entender el problema de la educación en México (pp. 17-38). En B. Baronnet, G. Fregoso y F. Domínguez (coords.). *Racismo, interculturalidad y educación en México*. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.
- Fulchiron, A. (2018). *La "ley de mujeres": amor, poder propio y autoridad mujeres sobrevivientes de violación sexual en guerra revientan la justicia desde el cuerpo, la vida y la comunidad*. Tesis de doctorado, UNAM.
- González Pérez, L. (2019). Acciones colectivas para enfrentar la violencia de género en las universidades: el caso de los escraches en la Red no están Solas. Tesis de maestría, UNAM.
- Güereca, R. (coord.) (2016). *Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida*. UAM.
- Jimeno, M. (2004). *Crimen pasional. Contribución a una antropología de las emociones*. Universidad Nacional de Colombia.
- Korol, C. (comp.) (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Editorial El Colectivo, América Libre.
- Lozano, A. y Bautista, Q. (2015). Discusiones sobre el género. Apuntes para una reflexión de la violencia de género en la universidad. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional*, vol. 35, núm. 51, pp. 1-20. <http://dx.doi.org/10.15359/abra.35-51.8>
- Martínez, A. (2015). *Movilidades rurales. Cultura, trabajo y conciencia de los migrantes nahuas de la sierra de Zongolica*. Universidad Veracruzana.
- Meseguer, S. (2014). Educación superior en la sierra de Zongolica (pp.107-136). En M. Pérez, V. Ruiz y S. Velasco (coords.). *Interculturalidad (es). Jóvenes indígenas: educación y migración, México*. UPN.
- Meseguer, S. (2012). *Imaginario de futuro de la juventud rural. Educación superior intercultural en la sierra de Zongolica, Veracruz, México*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- Mestries, F. (2003). Crisis cafetalera y migración internacional en Veracruz. *Migraciones Internacionales*, vol. 2, núm. 2. <https://doi.org/10.17428/rmi.v2i5.1252>
- Pérez, M., Argueta, A. y Lagier, V. (2014). Jóvenes indígenas como promotores culturales. Dos experiencias mexicanas (1951-1992) (pp. 27-106). En M. Pérez, M., V. Ruiz y S. Velasco (coords.). *Interculturalidad (es). Jóvenes indígenas: educación y migración*. UPN.
- Rappaport, J. (2008). Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica (pp. 1-31). En X. Leyva et al. (coords.). *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*, tomo 1. CLACSO.

- Rockwell, E. (2018). Claves para la apropiación. La educación rural en México (pp. 139-171). En N. Arrata, C. Escalante y A. Padawer (comps.). *Vivir entre escuelas. Relatos presenciales*. CLACSO.
- Rodríguez, T. (2003). *Ritualidad, identidad y procesos étnicos en la sierra de Zongolica, Veracruz*. CIESAS.
- Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos (pp. 329-338). En D. Mato (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en la educación superior. Experiencias en América Latina*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Unesco.
- Scheper-Hughes, N. y Bourgois, P. (2004). Introduction: Making sense of violence (pp. 1-27). En N. Scheper-Hughes y P. Bourgois (edits.). *Violence in war and peace: an anthology*. Blackwell.
- Varela, H. (2019). Las universidades frente a la violencia de género: el alcance limitado de los mecanismos formales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, núm. 238, pp. 49-80. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.68301>
- Vázquez, A., López, G. y Torres, I. (2021). La violencia de género en las instituciones de educación superior: elementos para el estado de conocimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. LI, núm. 2, pp. 299-326. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.382>
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, núm. 52, pp. 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>