



Mujeres indígenas en el posgrado y el acompañamiento del Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI)

Estudio realizado por Erika Sebastián Aguilar (Kostik Aguilar), a solicitud del Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI), con la colaboración de Mitzi Zuleica Herrera González



I. Presentación

La irrupción de mujeres indígenas en el posgrado representa un hito en la academia. Este estudio, centrado en las egresadas de seis generaciones¹ del Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI), profundiza en los desafíos y oportunidades que enfrentaron, así como en el impacto de sus trayectorias profesionales y comunitarias. Al visibilizar sus experiencias y logros, se aportan elementos clave para diseñar políticas públicas y estrategias institucionales que promuevan la equidad y el desarrollo profesional de las mujeres indígenas.

Estudiar un posgrado tiene repercusiones significativas tanto en el ámbito personal como en el comunitario, posicionando a las mujeres de pueblos indígenas en un lugar distinto y destacado. El apoyo otorgado por PROBEPI facilita el acceso a estudios de maestría y doctorado, permitiendo que las mujeres alcancen una educación superior. Esta formación, junto con el acompañamiento complementario que recibieron, refuerza la idea del *bien común* y el compromiso de retorno a sus comunidades. Las egresadas de PROBEPI reconocen y promueven las virtudes culturales de sus comunidades, expandiéndolas en sus respectivos campos de acción. Esta influencia se manifiesta en un proceso de aplicación del conocimiento con una perspectiva intercultural, de género y feminista, desarrollándose tanto de manera individual como colectiva.

La educación obtenida y el apoyo integral recibido fortalecen su capacidad para contribuir al bienestar de sus comunidades, evidenciando una transformación profunda y de larga duración. La investigación llevada a cabo en este estudio refleja las diversas repercusiones de las graduadas del PROBEPI, revelando las transformaciones que estas egresadas están produciendo en sus comunidades. Aunque su influencia no siempre es reconocida, difundida o visible en instituciones públicas o privadas, es altamente valorada en los ámbitos social, cultural y comunitario.

Los logros profesionales de las egresadas se manifiestan principalmente en la atención que ofrecen en áreas como educación, salud, ingeniería, inclusión social, turismo, ecología, lingüística y Derechos Humanos, entre otras. Sus acciones han ayudado a resolver problemáticas que las atraviesa, basándose en la experiencia y el conocimiento adquirido.

¹ 2012, 2014, 2015, 2017, 2018 y 2019

Índice de Contenido

I.	Presentación	0
II.	Resumen	4
III.	Introducción	6
IV.	Problema de investigación.....	9
V.	Objetivos de la investigación	9
	General	9
	Específicos	9
VI.	Justificación de la investigación	10
VII.	Explorando el Estado del Arte y el Marco Teórico sobre las investigaciones, escrituras, voces y experiencias de mujeres indígenas en la educación de posgrado	12
	Estado de la cuestión.....	12
	Marco teórico desde los feminismos de los sures	18
VIII.	Contextualización	27
	Mujeres Indígenas en el Contexto Educativo Contemporáneo	27
	Instrumentos y marcos legales internacionales para Mujeres Indígenas.....	33
	Becas de posgrado para Mujeres Indígenas en el mundo	37
	Becas de posgrado para Mujeres Indígenas en México.....	39
IX.	Metodología.....	44
X.	Análisis de resultados.....	48
	Explorando trayectorias académicas: Caminos del conocimiento profesional y comunitario	56
	Conversatorio. Encuentro de caminos y compartencias	85
XI.	Conclusiones	90
XII.	Referencias	95
XIII.	Anexos.....	99
	Instrumento I. Formulario.....	99
	Instrumento 2. Conversatorio.....	109
	Instrumento 3. Entrevista	110

Índice de Tablas y Cuadros

Tabla 1	Escolaridad y sexo, serie anual de 2020 a 2023	31
Tabla 2	Entrevistas a ex becarias.....	47
Tabla 3	Estados de origen y pueblos indígenas de las ex becarias	49
Cuadro 1	Censo comparativo de hablantes.....	51
Cuadro 2	Imbricación Lingüística: memorias y el compartir de lengua ancestral para que no muera	56
Tabla 4	Becarias inscritas en Programas de Posgrado	66
Cuadro 3	Motivaciones por hacer un posgrado.....	79

Índice de Gráficas

Gráfica 1	Escolaridad de la población de 15 años y más.....	29
Gráfica 2	Analfabetismo en la población de 15 y años y más	33
Gráfica 3	La participación de ex becarias.....	46
Gráfica 4	Lenguas ancestrales de ex becarias.....	51
Gráfica 5	Dominio de idioma originario o lengua ancestral de ex becarias	53
Gráfica 6	¿Con quiénes compartes la lengua originaria?	55
Gráfica 7	Escolaridad de progenitores.....	59
Gráfica 8	Escolaridad de hermanas y hermanos	59
Gráfica 9	Medios de información sobre PROBEPI.....	60
Gráfica 10	Número total de becas por generación.....	64
Gráfica 11	Total de becarias por nivel de posgrado	65
Gráfica 12	Enfoques de formación de posgrado	69
Gráfica 13	Ámbitos beneficiados tras el posgrado	70
Gráfica 14	Labores de cuidado.....	71
Gráfica 15	Porcentaje de familiares dependientes de las labores de cuidado	73
Gráfica 16	Autonomía y Autodeterminación	73
Gráfica 17	Agentes de cambio.....	75
Gráfica 18	Impacto profesional en otras mujeres indígenas	77
Gráfica 19	Intervención profesional.....	78
Gráfica 20	Racismo y discriminación durante el posgrado	80

Gráfica 21	Área de inserción laboral o profesional	81
Gráfica 22	Ámbito de mayor crecimiento tras el posgrado.....	82
Gráfica 23	Tesis y Comunidad	83
Gráfica 24	Premios, distinciones y reconocimientos	85

II. Resumen

Masewalsiwahme akin omomachtihkeh ipan Weyitlamachtilyan iwan ken otlayekan inin Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI) ipan 2012 ta 2019 xihltli

Achtopa se tlahtoltsin

In tekitl tepowilia ken tekipanoa iwan tlayekana inin Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI) iwan no ken okinpalewih inin masewalsiwahme ipan Mexiko tlahli, temachtilia ken lah otepalewih ika miyekeh ma momachtikan iwan ma kalakikan ipan yektlanemilistli, tekipan iwan inkalpan. Maski tla miyek onka amatl kan nesi ika tinochime welis timomachatiskeh, tehwame tisiwame sanken xtiwelih tikalaki ipan Weyikaltlamachtilyan pampa tisiwahme, tla xtikpiya tomin iwan pampa nikan otinenkeh.

Inin PROBEPI nikpalewia masewalme ma kalakikan ipan Weyikaltlamachtilyan kinyekana ma kixtikan tomin ipan kalyekantli iwan ika ma momachtikan, ihkon no kinpalewia masewalsiwahme ma kitlamikan inmachtil iwan no ma kinpalewikan inkalpan. In tekitl onoyekchih ika itlachialis siwatlanemilistli iwan manopatla tanemilistli, no nopehpena intlahtolwan siwahme akin yokitlamihkeh inmachtil. Onokixtih miyek tlatemitihli, tlahtlanilistli iwan kan ononohtskeh akin yokitlamihkeh inmachtil, onoittak ika xtlakwahli kan kinekih momachtiskeh siwahme sampa inin kalyekanketl PROBEPI welih inoseltih nehnemih iwan tla kiweyilih intlamachilis iwan tlapalewiah inkalpan. Inin tekitl kiweyilia ikan manotlapo miyek tlapalewilistli iwan ma ahsikan kan kinekih siwahme, in tlatehtemowilis tehsikamachlia ken tekipanoa PROBEPI iwan kitekotona ika maka sa ma momachtikan siwahme akin yoichpochtiakeh iwan yononemilispatlakeh kaika kalpanme.

Tlahtohlmachiyotl: masewalsiwahme, weyikaltlamachtilyan, tlamachtil

Mujeres indígenas en el posgrado y el acompañamiento del Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI) en las generaciones, 2012 a 2019

Resumen

La presente investigación analiza el impacto del Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI) en las vidas de las mujeres indígenas en México que han sido beneficiarias del programa. Se destaca su papel en la disminución de la brecha educativa y en el fortalecimiento de su presencia en los ámbitos académico, laboral y comunitario. A pesar de los esfuerzos legislativos y las iniciativas educativas, las mujeres indígenas siguen enfrentando barreras significativas derivadas del racismo, el sexismo y el clasismo, las cuales limitan su acceso y éxito en los estudios de posgrado.

El PROBEPI ha sido fundamental para superar estas barreras al ofrecer apoyo económico y académico, permitiendo a las mujeres indígenas avanzar en sus trayectorias profesionales y actuar como agentes de cambio en sus comunidades. La investigación, sustentada en una metodología feminista y descolonial, incorpora testimonios de egresadas del programa y evalúa sus experiencias y logros mediante encuestas, entrevistas y conversatorios. Se identifican tanto los desafíos enfrentados como el impacto positivo del programa en su autonomía, crecimiento personal y profesional. Este estudio subraya la necesidad de fortalecer políticas públicas que promuevan la inclusión y la paridad de género en la educación superior. Al visibilizar las experiencias y los logros de las mujeres indígenas, la investigación proporciona una comprensión más profunda de cómo el PROBEPI ha facilitado la superación de barreras estructurales y ha contribuido al cambio en las comunidades indígenas.

Palabras clave: mujer indígena, posgrado, educación

III. Introducción

“Nunca más un México sin nosotros (y nosotras)” en un elocuente ensayo intitulado con esta icónica y política frase, Yásnaya Aguilar realiza un profundo análisis que comienza con la clara distinción de los conceptos “nación” y “Estado”, esta forma moderna de organizar los territorios que impera y generaliza la perspectiva de que un Estado y una nación son la misma cosa (Gil, 2021).

Lo cierto es que, en la organización del mundo actual, donde se imponen intereses de homogeneización y/o jerarquización de los cuerpos dando mayor valor a las personas blancas y buscando la desaparición de los pueblos indígenas, se ha pasado por alto que los países actuales son resultado de un proceso colonial que ha borrado radicalmente las nacionalidades existentes antes a la formación de los Estados modernos, “Estado” por tanto no equivale a nación. Este desconocimiento del plurinacionalismo como la coexistencia de múltiples naciones o culturas originarias en un mismo territorio, repercute en un borrado intercultural que desde tiempos de José Vasconcelos promueve la idea del “mestizaje” que se dirige al blanqueamiento, al epistemicidio y al lingüicidio que se comprenden como el olvido de conocimientos ancestrales y el desplazamiento de lenguas originarias bajo el predominio del español. En el actual territorio mexicano, existen y resisten más de 12 familias lingüísticas y sus variantes, profundamente diferentes entre sí y se vinculan a más de 68 grupos lingüísticos con diferencias culturales marcadas (Gil, 2021).

El paraguas con el que se ha cobijado a las naciones que se han negado a renunciar a sus culturas ancestrales es la palabra “indígena”, que puede ser reconocida no sólo como una identidad racial, sino como una de carácter político que se asume con base en la decisión de quien se reconoce o no desde esta denominación.

A través de las luchas organizadas de los pueblos indígenas, la creación del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, su levantamiento en 1994, la firma de los Acuerdos de San Andrés en el año 1996 y la modificación del artículo 2 de la Constitución Mexicana reconociendo a México como una nación pluricultural cuya base son los pueblos indígenas. Si bien, la estructura legislativa del país reconoce la autonomía de los pueblos indígenas, sus políticas públicas y acciones que otorgan sus territorios para el desarrollo de proyectos extractivistas distan de la autodeterminación cultural y territorial de las diferentes naciones del territorio mexicano.

El camino para que exista una participación mayoritaria de la población indígena en la toma de decisiones que tienen una repercusión directa sobre necesidades e intereses, que afecta a sus territorios y la integridad de su cultura, es aún de largo recorrido.

En el ámbito educativo, a pesar de los esfuerzos que como resultado han logrado educación bilingüe y universidades interculturales, sigue sin crear planes de estudios pensados por y para la población indígena. La brecha educativa es amplia y persistente. Cuando se habla de mujeres indígenas y su presencia en la educación, los números son bajos y disminuyen conforme aumenta el grado académico.

La existencia de programas de apoyo como el Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI) abona el terreno para la disminución de la brecha educativa y posibilita que la incursión de las mujeres en la educación de posgrado arribe pisando fuerte. Aunado a su presencia, la toma de su propia voz, el camino hacia la autonomía y auto determinación representan un rompimiento de condiciones estructurales que van del racismo, el sexismo y el clasismo.

En el documento se encuentra un estado del arte y un marco teórico. Se constituyen de experiencias, miradas críticas, testimonios de discriminación, infravaloración, racismo, posibilita visibilizar las estructuras que siguen imperando en una academia que se ha construido desde modelos colonialistas y epistemicidas, que han dado un peso más amplio a los conocimientos creados por las culturas europeas predominantes y desconocen como válidos o importantes los conocimientos ancestrales creados por los pueblos indígenas. Las apuestas teóricas contenidas en el debate epistémico desde los feminismos de Sur Global, haciendo una enunciación a lo descolonial, comunitario y mirada de mujeres indígenas posibilitando un diálogo encarnado.

El marco teórico expone las apuestas epistemológicas de mujeres indígenas, pensadoras, luchadoras sociales, defensoras del territorio cuya presencia emana de una resistencia disidente dentro y fuera de lo comunitario. Mujeres indígenas como Lorena Cabnal, maya-xinka, desde el feminismo comunitario, denuncia la imbricación del patriarcado impuesto en la colonia y el patriarcado originario que subyuga hasta la actualidad a las mujeres indígenas, quienes siempre colocan en el centro la defensa de la vida. Aura Cumes, maya-kaqchikel que ha cuestionado no sólo la racialización que recae sobre las mujeres indígenas, sino también el servilismo que se desprende de la colonia y que sigue imperando en las relaciones de poder actuales. Gladis Tzul Tzul, activista y artista visual maya k'iche' que ha puesto sobre la lupa las relaciones de poder y cómo son atravesadas por el género, especialmente en relaciones comunitarias. Martha Sánchez Néstor, mujer amuzga que asume la apuesta política feminista y con un recorrido de largo aliento que expone con profundidad la lucha indigenista en el territorio mexicano. Astrid Yulieth Cuero, mujer afrocolombiana que ha profundizado en la carga política que recae sobre los cuerpos de las mujeres racializadas (indígenas y negras) y las relaciones de poder que derivan de ello. Emma Chirix que pone el acento en el racismo y las violencias. Finalmente, Gloria Anzaldúa,

mujer chicana que cuestionó profundamente las designaciones culturales que son impuestas a las mujeres chicanas, derivadas de las condiciones machistas y racistas presentes en la “cultura mexicana”.²

En la contextualización se analizan las condiciones a las que las mujeres indígenas han sido sometidas históricamente; se registra acentuando las limitaciones que se desprenden de los constructos sociales que recaen sobre el género, los estereotipos sobre el “deber ser” de una mujer indígena que ha homogeneizado en una sola caracterización a las mujeres con diferentes y variados orígenes culturales. Estas limitaciones por género reducen las posibilidades de las mujeres indígenas a desempeñarse en el ámbito privado como hijas, esposas y madres, sin voz ni voto sobre lo que sucede en su propia vida, limitaciones que se imponen desde dentro y fuera de lo comunitario.

Dentro del contexto también se analiza las limitaciones educativas que devienen de una educación hegemónica y colonial que busca la eliminación de las diferentes lenguas y desacredita abiertamente los conocimientos comunitarios que se dan dentro de cada una de las culturas originarias. El análisis de estos elementos ha sido el recorrido trazado desde muchas investigaciones con el objetivo de generar estrategias que contrapongan a las dinámicas imperantes.

La metodología se construyó con una base teórico-metodológica feminista, que pone en el centro las voces y testimonios de las mujeres indígenas egresadas del programa PROBEPI. Abrevando de los métodos cualitativos y cuantitativos se implementaron encuestas, entrevistas a profundidad y un conversatorio que arroja resultados que van de su trayectoria académica, su vínculo y experiencia con el programa, las labores de cuidado, el impacto de su posgrado en la autonomía y auto determinación, su presencia como agentes de cambio, la inserción laboral, su crecimiento personal, profesional y comunitario tras el posgrado, el vínculo entre sus tesis y su comunidad, así como los premios y reconocimientos que han cosechado.

Se da cuenta sobre lo dialogado dentro del conversatorio en el marco del Encuentro de Ex Becarios PROBEPI.

Finalmente se encontrarán las conclusiones y como anexos los instrumentos que se implementaron en el desarrollo de la investigación. Una investigación que articula desde una mirada feminista las voces de las mujeres indígenas en el posgrado.

² Con base en lo problematizado, esta investigación reconoce la pluralidad de naciones existentes en el territorio del país y no concuerda con la homogeneización o la idea de una “cultura mexicana”.

IV. Problema de investigación

El problema central de la presente investigación radica en la persistente brecha educativa y las limitaciones estructurales que enfrentan las mujeres indígenas en México, a pesar de los esfuerzos legislativos y programas como el PROBEPI destinados a fomentar su inclusión en la educación de posgrado. A través del análisis de categorías como mujeres indígenas, cuerpo y territorio, así como del impacto del colonialismo en la configuración territorial y cultural, se pone en evidencia cómo la homogeneización y jerarquización racial han contribuido a la marginalización de los conocimientos y lenguas ancestrales de los pueblos indígenas. En este contexto, la investigación busca visibilizar las experiencias, desafíos y logros de las mujeres indígenas egresadas del PROBEPI, abordando sus trayectorias académicas, su inserción laboral y su papel como agentes de cambio, y examinando cómo estas mujeres desafían las dinámicas imperantes de racismo, sexismo y clasismo para avanzar hacia una mayor autonomía y autodeterminación cultural y territorial.

V. Objetivos de la investigación

General

Analizar cómo las intersecciones de raza, género, clase y ubicación geográfica configuran las trayectorias académicas y profesionales de mujeres indígenas ex becarias PROBEPI (2012-2019), evaluando el impacto del programa en sus vidas y comunidades, con el fin de visibilizar la importancia de fortalecer políticas públicas que promuevan la paridad de género y la inclusión en la educación superior.

Específicos

1. Identificar y examinar los desafíos y obstáculos que se derivan de la discriminación estructural o racismo, en razón de género, falta de recursos económicos, origen ancestral, falta de apoyo institucional, que enfrentaron las mujeres indígenas al acceder al posgrado;
2. Exponer voces y experiencias de mujeres indígenas egresadas del PROBEPI en espacios académicos y comunitarios; y,

3. Analizar y evaluar el impacto que la emergencia de las mujeres indígenas en el posgrado ha tenido en diferentes niveles: individual, comunitario y social.

VI. Justificación de la investigación

La presencia de las mujeres indígenas en la educación de posgrado representa la conquista de una lucha histórica que se ha contrapuesto a condiciones estructurales que se han heredado desde el periodo de la invasión del territorio de Abya Yala,³ conocido como América. La racialización de la población indígena, el borrado de los saberes ancestrales de cada una de las culturas que aún persisten y resisten al epistemicidio⁴, el empobrecimiento de sus comunidades, el despojo territorial, el asedio capitalista y extractivista, así como la fetichización de sus poblaciones y la homogeneización de sus culturas, son sólo algunos de los factores que las mujeres indígenas han debido sortear y ante los cuales se han sobrepuesto al acceder a una educación de posgrado.

Al centrarse en la presencia de mujeres indígenas en la educación de posgrado, esta investigación expone varios de los factores estructurales que dificultan el acceso a la educación en general, incrementada en la medida en que se va escalando el nivel académico, limitando mucho a nivel de posgrado. Identificar los factores que complejizan el acceso de mujeres indígenas a la educación de posgrado posibilita el desarrollo de estrategias dentro de las instituciones educativas en los niveles básicos de educación y generar o fortalecer los programas existentes de apoyo económico y académico para asegurar su ingreso, permanencia y obtención de cualquier grado académico al que dichas mujeres aspiren.

El abordaje de la investigación es novedoso en la medida en que se realiza desde una mirada feminista, es decir que centra su perspectiva en las relaciones de poder que atraviesan la vida de las mujeres reconociendo las limitaciones estructurales y las violencias que las afectan por ser mujeres, así como una mirada descolonial que reconoce cómo determinante el proceso de colonización en la

³ Abya Yala es el nombre con el que se conoce el territorio ahora denominado América Latina, desde una perspectiva descolonial, esta mirada reconoce la existencia previa a la colonización española, portuguesa y posteriormente inglesa, de todos los pueblos originarios, su valor epistémico, su riqueza lingüística y la visibilidad y existencia actual de los mismos, a pesar de la búsqueda de eliminación.

⁴ En párrafos anteriores se describió el “epistemicidio” como un proceso que privilegia la validez de conocimientos hegemónicos, que son creados por métodos científicos que provienen de la cultura occidental europea, desprestigiando al mismo tiempo a toda forma de conocimiento que no se produzca desde estos parámetros, borrando conocimientos ancestrales creados por poblaciones originarias de todos los territorios; también puede clasificar estos conocimientos como “supersticiones”, “creencias”, entre otras definiciones.

imposición de jerarquías que colocaron a las poblaciones originarias en desventaja y sin privilegios, lo que posibilita abordar con mayor profundidad el análisis no sólo en los factores estructurales que sesgan el acceso a la educación a las mujeres indígenas, sino también el andamiaje que sigue sosteniendo la discriminación, la separación epistémica de discursos válidos frente a los que se niega valor cognitivo, y la asignación social que establece un rol inamovible a las mujeres.

Es de suma importancia en la investigación que esta se articule desde los testimonios de las mujeres indígenas, rompiendo con una larga tradición académica colonial que describe a las mujeres indígenas como agentes pasivos y todo lo que se relaciona con ellas desde una distancia que se cimenta en el desconocimiento y la homologación de sus experiencias, siempre diversas.

La investigación enriquece el compilado de información similar, en la medida en que recoge en las experiencias de las mujeres indígenas las motivaciones que impulsaron su búsqueda de realizar un posgrado, diferente en todas ellas, así como los diferentes obstáculos que debieron enfrentar, la importancia no sólo del factor económico aportado por PROBEPI, sino también el acompañamiento cercano brindado por el equipo que forma parte del programa.

Finalmente, esta investigación proporciona una mirada ampliada de la injerencia del programa PROBEPI en la medida en que profundiza en los ámbitos académicos tras la conclusión del posgrado, pero también en los aspectos personales y sociales de las diferentes mujeres y su retorno o no a sus respectivas comunidades. Así, las mujeres indígenas y sus experiencias se posicionan como agentes de autodeterminación, capaces de definir las rutas de su caminar y cómo eligen construir un equilibrio entre su vida personal, su formación académica y el vínculo estrecho con su lengua, sus costumbres, tradiciones y comunidad.

La relevancia de esta investigación permite visibilizar un balance social, comunitario e incidencia personal de las egresadas en sus áreas de influencia. Además, la investigación es novedosa porque se adentra en los efectos de una condición formativa, de muy largo aliento cimentada por PROBEPI, en la búsqueda de una sociedad con más oportunidades para las y los integrantes de los pueblos indígenas, enfocándose específicamente en los valiosos resultados de la incidencia social y comunitaria de las mujeres beneficiarias en sus propias voces.

VII. Explorando el Estado del Arte y el Marco Teórico sobre las investigaciones, escrituras, voces y experiencias de mujeres indígenas en la educación de posgrado

En el ámbito de la investigación, las mujeres indígenas están ganando terreno de manera significativa. Este trabajo examina inicialmente lo que se ha escrito sobre su incursión en la educación de posgrado, ofreciendo un estado de la cuestión. Posteriormente, se construye un marco teórico desde la perspectiva de los feminismos de los sures, con enfoques de feminismos descoloniales, feminismos comunitarios antipatriarcales y feminismo indígena.

Las mujeres indígenas han logrado abrirse camino en el ámbito académico, resignificando sus propias formas de generar conocimiento y debatir sobre su papel en los posgrados, la investigación y la comunidad. A través de sus estudios y escritos, se revela cómo han dialogado con otras mujeres e investigaciones en relación con sus realidades. Estos debates se centran en el cuerpo y el territorio como categorías de análisis, esenciales para la defensa y resistencia de sus territorios.

En la primera parte, se revisaron 17 revistas, 4 artículos y 2 informes del Programa de Becas (PROBEPI). Este análisis destaca la importancia de las experiencias de las mujeres indígenas que han completado sus estudios, documentando sus trayectorias y desafíos. En la segunda parte, se analizan **10** perspectivas que discuten sobre las categorías de mujeres indígenas, cuerpo y territorio.

Estado de la cuestión

A través de estas poderosas narrativas, se revelan voces antes silenciadas. Como menciona Méndez (2004): “las mujeres indígenas no habíamos tenido voz propia, han sido otras mujeres, nuestros compañeros, nuestros padres quienes han decidido por nosotras, quienes han dicho qué es importante y qué no lo es, callando también de esta manera nuestra voz” (p. 27). Desde esta perspectiva, se proporciona una comprensión más profunda de las dinámicas en la educación superior, utilizando una lente interseccional para identificar las diversas desigualdades sistémicas que afectan a estas mujeres, considerando factores como el género, la racialización y la clase.

Entre las investigaciones de mujeres indígenas con posgrado, resaltan los ensayos de la revista *AQUÍ estamos* (2004-2012), donde más de 29 voces⁵ comparten sus experiencias en el posgrado y su

⁵ Se enlistan los nombres de mujeres indígenas egresadas, 2004-2012: Alicia Lemus Jiménez, Ana Marina Tzul Tzul, Arcelia Toledo, Bettina Cruz Velázquez, Candelaria Bautista Ara, Carmen Osorio Hernández, Elena Ceballos

regreso a sus comunidades. Destacan los escritos de Georgina Méndez, como *Aprendiendo a hablar: Mi experiencia de formación en el mundo Andino* (2004), donde refleja el impacto de conectarse con tierras y costumbres indígenas en Ecuador y Colombia. En su travesía académica, Méndez colaboró con Mercedes Olivera, explorando la identidad indígena y la relación entre etnia y género. Su análisis aborda la importancia de la identidad política en el movimiento indígena, destacando las demandas y voces silenciadas de las mujeres indígenas.

En el ensayo *El racismo en el desarrollo profesional y académico de las mujeres indígenas* (2008), Judith Bautista destaca los retos que enfrentan las mujeres indígenas para acceder a la educación, vinculados al racismo, sexismo y desigualdades económicas. Ella expone cómo ser mujer indígena implica enfrentar condiciones que limitan sus roles y oportunidades. Utilizando una metodología cualitativa, Bautista recoge experiencias cotidianas que revelan escenarios de violencia, pobreza, exclusión de salud, educación y vivienda, además de casos extremos como violaciones sexuales y feminicidios. Para Bautista, abordar este tema desde un enfoque académico es un compromiso de vida y lucha social en varios ámbitos. Sostiene que el acceso a la educación y el desarrollo profesional es difícil, especialmente en situaciones de violencias estructurales que viven las mujeres (Bautista, 2008).

En un intento de hacer dialogar a egresadas e investigadoras que implementan categorías como “educación en el posgrado” y “mujeres indígenas”, se retoma el ensayo *Incorporación de mujeres indígenas en posgrados de calidad y su impacto en el fortalecimiento regional* (2013), de Diana Caldera, Alicia Osorio y Dulce María Arteaga, se centran en la experiencia de dos estudiantes que han logrado participar en el “Programa de Fortalecimiento Académico para Indígenas” del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para cursar estudios de posgrado. El estudio tiene como objetivo comprender la situación de las mujeres indígenas en la educación superior y el impacto específico de este programa en su desarrollo y en el fortalecimiento regional. Pues, de acuerdo con sus estudios:

...en los últimos años el acceso a la educación primaria en las comunidades indígenas ha mejorado, no obstante, el cursar y terminar los grados más altos de escolaridad tanto para hombres como para mujeres resulta excepcional, viéndose en la mayoría de los casos las mujeres menos favorecidas tanto para el acceso como para la conclusión de los estudios. Basta mencionar

Hernández, Georgina Méndez Torres, Irma Juan Carlos, Irma Manuel Rosas, Jacqueline Margarita Caniguán, Judith Bautista Pérez, Leticia Aparicio, Lucía Gómez Moreno, Margarita López Basilio, María Elena Ballinas Méndez, María Félix Quezada Ramírez, Martha Juárez García, Miqueas Sánchez Gómez, Miriam Rubí Gamboa León, Miriam Uitz May, Ofelia Noemí Chirix García, Rosalba Gómez Gutiérrez, Rosario Ramírez, Samima Amade Patel, Sara Valdebenito Muñoz, Serafina Gallardo Vásquez, Sônia María Alves da Costa, Ximena Levil Chicahual y Xitlali Martínez Velázquez. Véase también en: <https://ford.ciesas.edu.mx/Programa.htm>.

que, en 2006 del total de la población indígena en México, menos del 8% concluyó la escolaridad media superior o superior (Caldera et, al. 2013, p. 2).

Esta investigación documental y en diálogo directo con las estudiantes, se exploran los desafíos y logros que enfrentan al ingresar en programas de posgrado; se pone de relieve cómo las mujeres contribuyen activamente al desarrollo científico, aunque aún persisten los “estereotipos de género que impactan desfavorablemente su propio desarrollo” (Caldera, Osorio y Arteaga, 2013, p. 15) y que, a su vez, obstaculizan su ingreso a los espacios educativos; la metodología implementada en la investigación fue cualitativa y se basa en entrevistas semiestructuradas.

En el estudio titulado *Educación superior y pueblos indígenas, principales indicadores de contexto y avances alcanzados, 1990-2015* por Julieta Marcela Salazar Núñez y Bernardo Velázquez Rosendo (2019) aborda la problemática de acceso de la población indígena en México a la educación superior, destacando las desigualdades existentes y explorando los factores que influyen en esta situación. Se establece que México es un país pluricultural, y que la problemática que enfrentan los pueblos y comunidades indígenas es el resultado de un conjunto de condiciones estructurales, que además se han consolidado históricamente, atravesados por el racismo, la discriminación y exclusión social, económica y política; se menciona, además que el marco constitucional reconoce a los pueblos indígenas y sus comunidades, definiendo sus instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, así como la importancia de su territorio para su reproducción social y cultural para el sostenimiento de la vida.

En *Mujeres Indígenas de Posgrado en Condiciones de Pandemia*, Romero (2021) destrama la situación de las mujeres indígenas que cursan estudios de posgrado en el contexto de la pandemia en el Estado de Guerrero. Se destaca la interseccionalidad de las desigualdades que enfrentan estas mujeres, considerando su género, “etnia”, situación socioeconómica y cómo estas impactan en su acceso a la educación, la salud, el trabajo y la prevalencia de violencia. El objetivo es analizar cómo las medidas institucionales y programas específicos han intentado abordar estas desventajas, centrándose en la Universidad Autónoma de Guerrero.

En tal estudio, la autora enfatiza cómo las mujeres indígenas ya estaban en una posición vulnerable debido a la precarización, la marginación y la discriminación. Esto se ve exacerbado por su género y “etnia”, resultando en una mayor privación de derechos y acceso a servicios básicos; al respecto Romero (2021) señala:

Ellas relataron todos los obstáculos que tuvieron que superar como la dificultad de hablar una lengua distinta (pues, aunque algunas asistieron a escuelas bilingües su manejo del español aún

presentaba deficiencias) lo que las llevó a sufrir segregación y problemas de aprovechamiento escolar. También contaron sobre lo complicado que les resultó vivir en la ciudad, la soledad, la añoranza a la familia y en ocasiones los rompimientos que debieron llevar a cabo para ir a estudiar a la ciudad, ante la oposición de sus padres. (p. 13)

Aunado a ello, la llegada de la pandemia por el COVID-19 intensificó estas desigualdades. Las medidas de distanciamiento social y cierre de instalaciones universitarias afectaron de manera desproporcionada a estas mujeres. El retorno a sus comunidades de origen reconfiguró las dinámicas familiares y las reinsertó en labores de cuidado, multiplicando sus jornadas de trabajos (labores de cuidado y estudiantiles), la falta de acceso a Internet con base en las ubicaciones remotas de sus comunidades y la infraestructura tecnológica deficiente, que se deriva de la precarización de las comunidades, dificultaron su participación en la educación en línea.

De entre otras investigaciones reunidas, se destaca la compilación del libro *Educación superior y pueblos indígenas y Afrodescendientes en América Latina: política de inclusión y colaboración intercultural* (2018), se estructura a partir de contextos nacionales en los que se desarrollan políticas y vivencias sobre la educación superior de comunidades originarias y de la diáspora africana en Abya Yala, se divide en ocho secciones que se alinean con los países de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México y Nicaragua. Estas experiencias se tejen y tienen un punto de encuentro: cómo en cada país se desarrolla la implementación de programas de inclusión intercultural por parte de las Universidades Nacionales. Los ensayos presentan vivencias concretas que se centran en brindar atención a estudiantes mujeres indígenas o afrodescendientes.

Por otro lado, se exponen análisis críticos de acciones específicas destinadas a estas poblaciones en el contexto de la Educación Superior; analizan acerca del lugar donde se sitúan las mujeres indígenas o afrodescendientes en la educación superior; se concentran en el tema del acceso y la permanencia, considerando las intersecciones de género y “etnia”. Algunas de estas vivencias son a partir de una metodología cualitativa, de etnografía, revisión de informes estadísticos, círculo narrativo y autobiográficos.

Mientras tanto, David Navarrete G. y María Antonieta Gallart N. exploran cómo dos programas de becas de posgrado para indígenas, operados por el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), han contribuido al avance en la generación de conocimientos y atención a mujeres indígenas en los últimos quince años (Navarrete y Gallart, 2018). El argumento expuesto radica en la responsabilidad que recae tanto en el gobierno como en las instituciones educativas para

asegurar un acceso -con pertinencia intercultural y de género-, la permanencia y la culminación satisfactoria de los estudios, especialmente en el caso de mujeres indígenas, refieren que:

la exclusión educativa histórica y estructural de los indígenas ha sido sus altos niveles de analfabetismo: en el año 2000, 24% del segmento de 15 años o más viviendo en hogares indígenas era analfabeta, superando con amplitud el promedio nacional (7,6%). Todavía en 2015, y a pesar del descenso de casi 6 puntos en ese indicador, 17,8% de la población indígena en hogares era analfabeta (Navarrete y Gallart, 2018, p. 397).

Es crucial que tanto las políticas gubernamentales como las instituciones académicas asuman la responsabilidad de revertir esta situación, asegurando un acceso genuino, la permanencia efectiva y el éxito académico para todas las mujeres, incluyendo aquellas que pertenecen a grupos marginados y frecuentemente olvidados.

Se resalta la brecha educativa entre población indígena y no indígena, así como las dificultades en el acceso, permanencia y graduación en educación superior para la población indígena, especialmente para las mujeres. Se describen los programas de becas para indígenas operados por el CIESAS: el IFP México (Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas) y el PROBEPI (Programa de Becas de Posgrado para Indígenas CIESAS-CONACYT). Si bien, no son programas exclusivos para mujeres, se enfatizan en la estrategia no convencional de reclutamiento, selección, orientación y apoyo a becarias/os, además de la internacionalización de las/los mismos. El análisis que realizan establece la relación entre ambos programas y su enfoque en la formación de profesionales indígenas. De igual forma, resalta la importancia de los programas en la captación y formación de mujeres indígenas en posgrados y se subraya cómo los programas han generado capacidades de gestión, atención pedagógica e investigación en este contexto.

El último y más actual estudio revisado para la construcción de este estado del arte, intitulado *La incidencia de los egresados del PROBEPI, generaciones 2012, 2014 y 2015 (2022)* se realizó bajo la coordinación del doctor Neptalí Ramírez Reyes; se enfoca en la I, II, y III generación de personas beneficiarias del PROBEPI, sus objetivos se dirigen a analizar las incidencias de las y los egresados de posgrados, el impacto que han generado, tanto en sus áreas del conocimiento, como dentro de sus propias comunidades. Hay un reconocimiento de las y los beneficiarios como parte esencial de sus comunidades, de modo que la investigación busca describir la influencia social e incluso laboral que puedan generar, acentuando el alcance social.

A lo largo de la investigación se aborda la relación existente entre la formación que las y los egresados adquirieron, la incidencia en ámbitos como el comunitario, social, político, laboral, cultural,

comunicación y profesional especialmente en relación con sus respectivas áreas; también analiza cómo con los proyectos que presentaron durante sus postulaciones, en vínculo con sus posgrados, han generado transformaciones que promueven relaciones más equitativas a nivel comunitario (local), regional e incluso nacional.

La recolección general de datos implicó la aplicación de encuestas y desarrollo de entrevistas. Este equipo de trabajo siguió una secuencia en la que se inicia con la fase cualitativa, para responder dichos cuestionamientos, para posteriormente continuar con la parte cuantitativa; Las técnicas cuantitativas utilizadas en esta investigación fueron la encuesta y el análisis estadístico descriptivo. Tales estadísticas permitieron presentar y resumir datos, sin realizar inferencias sobre ellos. Por otro lado, las técnicas cualitativas incluyen 21 entrevistas abiertas y a profundidad individuales, realizadas a través de la plataforma Zoom, y en lo cuantitativo se obtuvieron resultados de 27 encuestas.

El análisis de las investigaciones abarca la incursión gradual de la población indígena en los estudios profesionales tanto de pregrado como de posgrado. La posibilidad de abreviar de ellas y realizar una investigación que se centre en el conocimiento que emana de las experiencias de mujeres indígenas, posibilita identificar las limitaciones estructurales que multiplican las dificultades de su acceso, permanencia y obtención de un grado académico.

En suma, aunque las mujeres indígenas enfrentan desafíos significativos en los espacios universitarios y de posgrado, su perseverancia y determinación les han permitido destacar y contribuir de manera significativa al ámbito académico. Las “escrivencias” de estas investigaciones no sólo documentan sus trayectorias educativas, sino también las complejidades identitarias y sociales que enfrentan, proporcionando una visión más profunda de las dinámicas en la educación superior. Las políticas y programas específicos, como el PROBEPI, han sido cruciales para su acceso y éxito, pero aún persisten estereotipos y barreras sistémicas que requieren atención continua. Es vital que las instituciones académicas y gubernamentales asuman la responsabilidad de crear las condiciones más inclusivas y equitativas para todas las mujeres indígenas.

Marco teórico desde los feminismos de los sures

Los cuerpos de las mujeres indígenas y los territorios son lugares donde se entrecruzan las violencias derivadas de los entronques de patriarcados, el capitalismo y el colonialismo (Cabnal, 2010). Para comprender las relaciones de poder, es esencial recurrir a las apuestas teóricas y metodológicas de los feminismos de los sures. Estos enfoques, que incluyen los feminismos decoloniales, comunitarios e indígenas, destacan que, al igual que las tierras que habitan, los cuerpos de las mujeres están atravesados por el hecho colonial. Esta visión articula la categoría cuerpo-territorio, subrayando que las opresiones y los entrecruzamientos de opresiones (Cumes, 2009) sobre los cuerpos de las mujeres están profundamente entrelazados con la colonialidad.

Desde el feminismo decolonial se busca desmontar las estructuras de poder colonial que perpetúan en las relaciones de género. Esta perspectiva, articulada en las experiencias de mujeres del Sur Global, se cuestiona los marcos eurocéntricos y androcéntricos que han dominado el pensamiento (y lenguaje) en el mundo. Se desarrolla un análisis profundo para situar las intersecciones entre género, raza, clase y colonialidad; desde este pensamiento se cuestiona cómo las mujeres indígenas, negras y de las periferias experimentan formas únicas de opresión, tanto por su género como por su raza, clase y origen étnico. El feminismo decolonial, por tanto, no sólo busca cuestionar la verticalidad de relaciones de género, sino también la decolonización de los saberes y la construcción de puentes para la emancipación (Lugones, 2003; Mohanty, 1984; Spivak, 1988).

Mientras que los feminismos comunitarios y antipatriarcales plantean la imbricación ontológica entre el cuerpo y el territorio, comprendiendo los espacios y lugares como partes del cuerpo. Según Cabnal (2010) y Guzmán (2020), cuando el cuerpo manifiesta enfermedades, también lo expresa el territorio y viceversa; las propias feministas del Abya Yala consideran el cuerpo y el territorio como ejes materiales y subjetivos, centros de tensión o lugares en disputa, pero también como espacios de resistencia donde se resguardan significados colectivos. Este enfoque nos permite comprender que la lucha por la justicia social y la sostenibilidad ecológica están intrínsecamente ligadas.

Las opresiones de los cuerpos de las mujeres están impregnadas por la historia de la intrusión europea. Los feminismos de los sures consideran que el territorio es un cuerpo-lugar que vive emociones y sensaciones, y, por lo tanto, también es un lugar de resistencia. Reconocer el cuerpo como territorio permite establecer estrategias de toma de conciencia que conducen a acciones de emancipación a través de apuestas-puentes políticas de las tramas comunitarias (Gutiérrez y Salazar, 2015). En este sentido, el cuerpo no sólo es un sitio de opresión, sino también un espacio potencial de resistencia y

transformación, donde las mujeres pueden reivindicar su autonomía y su lugar en la reproducción de la vida.

Las mujeres indígenas en procesos de posgrado, al articularse con sus comunidades y desde los feminismos de los sures del Abya Yala, han generado teorías feministas que critican diversas formas de explotación de la tierra, territorio, mujeres y otras corporalidades. Estas críticas se centran en los problemas causados por el sistema capitalista, tales como el deterioro ambiental, biocida y diversas formas de dominación sobre las mujeres y la naturaleza (Pérez, 2014). Este movimiento feminista desde el sur se caracteriza por su capacidad de interconectar la defensa del territorio con la lucha por los derechos de las mujeres, visualizando estas cuestiones no como temas separados, sino como parte de una misma trama de opresión y resistencia.

La categoría de análisis de cuerpo-territorio, introducido por Lorena Cabnal (2010), es fundamental para comprender la lucha de las mujeres indígenas. Este concepto no sólo vincula el cuerpo de la mujer con el territorio, sino que también articula una visión política y espiritual de la lucha. Según Cruz-Hernández (2016), esta articulación entre cuerpos y territorios invita a reflexionar sobre cómo las entidades vivas han sido cosificadas y explotadas. Este proceso de cosificación y explotación ha generado desequilibrio en el sostenimiento de la vida, manifestándose en la pérdida de las epistemologías indígenas y la imposición de una visión “única” del mundo que justifica y perpetúa múltiples violencias contra los cuerpos-territorios (Cabnal, 2010).

Históricamente, la lucha de las mujeres indígenas ha estado marcada por una profunda relación entre el territorio y el cuerpo. El enfoque del cuerpo-territorio permite desentrañar cómo los procesos de colonización y capitalismo han explotado y desposeído a ambas corporalidades, perpetuando relaciones de poder basadas en el género, la raza y la clase. En este contexto, las resistencias indígenas se configuran como prácticas que buscan descolonizar tanto los espacios físicos como los cuerpos, desafiando así las estructuras de dominación patriarcal y colonial

Lorena Cabnal (2021) defiende la experiencia de las mujeres indígenas a través de la relación con el cuerpo-territorio, denunciando las violaciones de Derechos Humanos en Guatemala, especialmente contra luchadoras sociales indígenas. Destaca la defensa del cuerpo-territorio frente a los intereses extractivistas, priorizando el cuidado de la vida. Cabnal (2021) expone la complejidad que enfrentan las mujeres indígenas al compaginar las tradiciones de sus pueblos con las estructuras de poder y la reconfiguración de roles más participativos y autónomos, en un contexto de desarrollo y producción nacional e internacional.

Las mujeres indígenas que desean estudiar una carrera profesional y académica enfrentan desafíos adicionales, como dominar un lenguaje hegemónico académico, abandonar sus comunidades y la lucha por la defensa de su cultura y territorio. Esto puede generar un sentimiento de desarraigo y traición a sus orígenes, aunque intenten apoyar estas luchas desde la distancia. Cabnal (2010) y otras pensadoras indígenas como Gladys Tzul (2015) y Aura Cumes (2009) señalan que las violencias contra las mujeres indígenas también se replican dentro de sus comunidades, ejercidas tanto por hombres indígenas como por agentes externos. La violencia sexual es una de las más comunes y responde a violencias patriarcales internas y a estrategias represivas de multinacionales, ejércitos y paramilitares. Estas violencias no sólo atacan a las mujeres individualmente, sino también al cuerpo-tierra-territorio colectivo y a toda la comunidad. El acceso a la justicia para las mujeres indígenas es especialmente difícil y complicado.

La violencia sexual que las mujeres indígenas sufren en sus comunidades a menudo las empuja a abandonar sus territorios de origen y buscar oportunidades en entornos urbanos o en el extranjero. Es crucial analizar los factores que motivan a estas mujeres a estudiar una carrera profesional y un posgrado, considerando si esta búsqueda es influenciada por el discurso modernista de superación y desarrollo. La educación se percibe como una vía para escapar de las violencias infligidas por hombres de sus comunidades y agentes externos (Tzul, 2015; Cabnal, 2021).

Independientemente de la motivación, las mujeres indígenas enfrentan grandes dificultades para alcanzar una educación profesional debido a las condiciones estructurales que limitan sus oportunidades, determinadas por la racialización, la clase y el género. Mantener un vínculo con su comunidad mientras se profesionalizan es un desafío, pero siempre llevan su comunidad consigo. Tzul (2015) ha revelado que, en las comunidades indígenas de Guatemala, lo comunal puede entenderse como una estrategia política que fortalece los vínculos internos sin cerrarse completamente a lo externo. Por tanto, la defensa de lo comunal no impide que las mujeres indígenas se profesionalicen o regresen a sus comunidades. Al contrario, implica una estrategia que permite incorporar elementos externos para actualizar las formas de organización interna. Como señala Tzul, “lo comunal indígena no es algo dado, se construye, funciona como una estrategia política que... tiene la capacidad de actualizarse, recomponerse y estructurar su autoridad” (Tzul, 2015, p. 128).

Un reto significativo para las mujeres indígenas que abandonan sus comunidades para educarse y profesionalizarse es la necesidad de desarrollar un pensamiento crítico que esté conectado con sus experiencias personales y colectivas de sus comunidades de origen. Muchas de estas mujeres ya poseen experiencia de lucha o “en activismo político o lucha comunitaria antes de llegar a los mundos académicos” (Cabnal, 2019, p. 119). Aunque algunas pueden no tener una experiencia activista extensa,

han aprendido a defender la vida desde perspectivas diferentes a las de las mujeres urbanas. Así, al ingresar a la academia, buscan cualificar sus conocimientos previos con lo aprendido en las Universidades.

Sin embargo, enfrentar la represión en los entornos académicos occidentales, que a menudo descalifican los conocimientos experienciales previos de estas mujeres, es un desafío. En los mundos académicos, las mujeres indígenas pueden enfrentar el mismo tipo de violencias que ya experimentaban en sus comunidades de origen, debido a su intento de mantener y defender el pensamiento crítico que traen consigo.

Cabnal (2013) destaca que las defensoras de derechos humanos, incluidas las mujeres indígenas, enfrentan graves riesgos y violencias, como acoso y amenazas, tanto en sus comunidades como en los entornos académicos. Estos riesgos buscan reactivar el terror y el miedo, complicando aún más sus vidas. Por lo tanto, otro reto importante es que las mujeres indígenas continúen desarrollando su pensamiento crítico y mantengan su vínculo con sus territorios de origen y las luchas en curso, incluso desde la distancia, para preservar la integridad de su vida y sus comunidades.

Las mujeres indígenas enfrentan el riesgo de desarraigo al salir de sus comunidades para ingresar a entornos más occidentalizados, como el académico. Esto puede implicar la ruptura en la transmisión intergeneracional de conocimientos comunitarios vitales para el sostenimiento de la vida y la pérdida de afectividades construidas con sus familias y amistades. Aunque estas mujeres pueden sentir estancamiento y violencia al permanecer en sus comunidades, el riesgo de enfrentar mayores violencias a menudo pesa más en la decisión de salir.

Las mujeres indígenas ya tenían experiencia en organización política y colectiva en sus comunidades, participando en el trabajo comunal conocido como *k'ax k'ol*, que es fundamental para los sistemas de gobierno comunales indígenas. Este trabajo, que incluye actividades como la organización de eventos y la redacción de actas, no es remunerado, pero es esencial para la reproducción y sostenimiento de la vida comunitaria (Tzul, 2015). Las tramas comunales, que incluyen vínculos afectivos y políticos más allá de la consanguinidad, han sido vitales en la resistencia contra el colonialismo y las prácticas extractivistas contemporáneas. Los sistemas de parentesco patrilocales y los apellidos patrilineales juegan un papel crucial en la defensa de la tierra y el liderazgo en la protección de los territorios (Tzul, 2015).

Gladys Tzul reconoce que dentro de las estructuras de parentesco comunales patrilocales, existen obstáculos que limitan la organización y el uso comunal de la propiedad, particularmente para las mujeres. Aunque estas estructuras no siempre se caracterizan como patriarcales, sí pueden restringir las

decisiones que las mujeres pueden tomar, afectando su estatus dentro de la comunidad. Las mujeres indígenas, a pesar de sus esfuerzos por resistir y superar estos obstáculos, a menudo enfrentan desventajas en comparación con los hombres de sus familias o comunidades, especialmente si se casan con personas fuera de los sistemas de parentesco patrilineales (Tzul, 2015).

En tanto, Gloria Anzaldúa (2004) destaca que las comunidades de origen patriarcalizadas pueden cuestionar y no comprender el proceso de resistir desde fuera, y la asimilación de conocimientos externos puede ser vista como una traición. Anzaldúa argumenta que las comunidades también pueden reproducir violencia sexista y racismo, traicionando a las mujeres indígenas al imponerles roles y aspiraciones limitados.

Anzaldúa (2004) critica la cultura chicana e indígena-mexicana en los Estados Unidos, señalando que las aspiraciones de grandeza y superación personal de las mujeres son vistas como egoísmo y limitadas a roles tradicionales: monja, prostituta o madre. Las mujeres que buscan la educación y el desarrollo profesional son vistas como traidoras a su cultura, aunque Anzaldúa argumenta que son las propias culturas las que traicionan a las mujeres al impedirles alcanzar sus aspiraciones. A pesar de las barreras económicas y culturales, el apoyo comunitario puede permitirles superar estas limitaciones y afirmar su autonomía a través del conocimiento (Anzaldúa, 2004, pp. 73-75).

Gladys Tzul (2015) sostiene que el trabajo comunal y el desarrollo personal no están en oposición. La vida pública y profesional puede coexistir con el trabajo comunitario, ya que ambos se refuerzan mutuamente. Como ella insiste, “el trabajo colectivo en las comunidades indígenas proporciona las condiciones necesarias para que las trayectorias profesionales individuales sean posibles, sin sacrificar el compromiso con la comunidad” (p. 133). Las tramas comunales, como ella nombra a la colaboración desde dentro y fuera, brindan el soporte para la vida personal y profesional, y la experiencia profesional puede fortalecer y enriquecer el trabajo comunal. Este enfoque permite a las mujeres indígenas reafirmar y ampliar sus conocimientos y experiencias comunitarias desde una perspectiva crítica, integrando nuevas formas de protesta y acción política en contextos urbanos y universitarios, mientras mantienen su conciencia política indígena (Tzul, 2015).

El acceso a la educación superior para las mujeres indígenas está marcado por la historia de violencia colonialista, racista y sexista vivida por sus ancestras, quienes no tuvieron la oportunidad de estudiar y enfrentaron severas limitaciones debido a trabajos forzados y racismo en contextos urbanos (Anzaldúa, 2004). Las abuelas de muchas mujeres indígenas actuales trabajaron en empleos domésticos, restringiendo sus posibilidades educativas y exponiéndolas a discriminación racial. Los procesos

coloniales europeos introdujeron una separación dicotómica entre mente y cuerpo, donde las personas indígenas fueron racializadas y despojadas de su humanidad, relegándolas a la servidumbre y la explotación (Davis, 2004). Este esquema de colonialidad persiste en la exclusión de las personas racializadas de los mundos educativos y profesionales, manteniéndolas en roles subordinados y limitados en términos de educación y profesionalización (Davis, 2004).

Aura Cumes (2014) argumenta que el imaginario colonial asocia a las mujeres indígenas con el trabajo doméstico, desvalorizando su estatus social y perpetuando la percepción de que solo son aptas para trabajos de servidumbre, independientemente de su ocupación real. Esta percepción refuerza la idea de que las mujeres indígenas, incluso cuando son profesionales, están destinadas a roles subordinados. Astrid Cuero (2022) complementa esta visión al señalar que el trabajo doméstico remunerado, enmarcado en la colonialidad del género, mantiene a las mujeres indígenas y negras en una posición de subordinación frente a las mujeres blancas burguesas y los hombres blancos. Como la afrocolombiana menciona “la colonialidad del género continúa definiendo a las mujeres racializadas como inferiores, afectando sus posibilidades de educación y profesionalización” (Cuero, 2022, p. 28).

Astrid Cuero (Videograbación, sesión Trabajos Racializados, 2023) ha destacado que la división colonial eurocéntrica entre mente y cuerpo, que definió la idea de raza, continúa estructurando la explotación racializada del trabajo doméstico remunerado realizado por mujeres indígenas. La invención de la raza permitió legitimar la explotación de los cuerpos colonizados, designándolos como menos humanos y más cercanos a la naturaleza. Este marco de racialización influye en la jerarquización laboral y en la exclusión de las personas racializadas de los modelos de ciudadanía y educación.

En tanto, Emma Chirix (2019) ha abordado cómo la colonización y la racialización en Guatemala deshumanizaron a los cuerpos indígenas, tratándolos como propiedad de la naturaleza y justificando su explotación y maltrato. La visión colonial consideraba a estos cuerpos como no humanos y sin capacidad de razonamiento, lo que llevó a su explotación y a la imposición de roles serviles. Chirix también señala que el racismo y el patriarcado coloniales definieron a los cuerpos de las mujeres indígenas como violables y subordinados.

Aura Cumes (2018) argumenta que la colonialidad del género asociaba los cuerpos de las mujeres indígenas con la naturaleza inferiorizada, justificando su explotación y dominación. Los filósofos europeos como Francis Bacon vieron la naturaleza como algo irracional y en servicio del hombre, extendiendo esta visión a las mujeres indígenas como parte de esa naturaleza a dominar. Este proceso se radicalizó con la colonización y la trata esclavista, donde las mujeres indígenas y negras fueron vistas como cuerpos para explotar.

Chirix (2019) también destaca que la cosmovisión indígena, que ve al cuerpo y al territorio como un todo interconectado, fue fragmentada por la colonialidad, resultando en la subordinación y explotación de los cuerpos indígenas. Esta visión integral del cuerpo y el territorio contrasta con la concepción colonial que los deshumaniza y explota. Así, el patriarcado colonial y la Iglesia jugaron roles cruciales en la imposición de un modelo corporal y sexual opresivo (Chirix, 2019, p. 142-143).

El control y disciplinamiento de los cuerpos y mentes de las mujeres indígenas, impuesto desde el colonialismo hasta el racismo contemporáneo, no logró borrar las cosmovisiones y sabidurías ancestrales de estas comunidades. A pesar de la violencia colonial, la concepción del cuerpo como una totalidad viva y sintiente persiste, vinculando la energía individual con la colectiva. Sin embargo, el impacto del colonialismo patriarcal varió entre pueblos indígenas, dejando huellas profundas y daños materiales y simbólicos, que las mujeres indígenas actuales continúan enfrentando (Chirix, 2019).

Las mujeres indígenas que acceden a la educación superior llevan consigo el legado de las violencias sufridas por sus ancestras, enfrentando racismo tanto histórico como contemporáneo, y luchando contra estigmas asociados con su ascenso social (Sánchez Néstor, 2005). Este racismo se manifiesta en los mundos profesionales y académicos que habitan, marcados por la resistencia a romper patrones de sujeción y explotación.

Además, las mujeres indígenas provienen de contextos de pobreza y despojo, lo que impulsa su migración en busca de mejores oportunidades económicas. Esta situación, junto con la carga histórica de explotación, hace que el acceso y permanencia en la educación superior sea especialmente difícil para ellas (Sánchez Néstor, 2005). La lucha por afirmarse como sujetas pensantes y autónomas, y la incorporación de pensamiento crítico en sus prácticas profesionales, a menudo las lleva a “desafiar roles tradicionales y enfrentar estigmatización como “malas mujeres” o “locas”” (Sánchez Néstor, 2005, p. 42).

Ingresar a la educación superior permite a muchas mujeres indígenas conectarse con movimientos sociales, acciones colectivas y procesos de organización política, facilitando su reconocimiento como sujetas políticas. Esto les permite superar la división mente/cuerpo al articular discursos, ejercer liderazgo y hacerse visibles en eventos importantes, afirmándose como sujetas sentipensantes en lugar de objetos estereotipados (Sánchez, 2005).

En México, “las mujeres indígenas también han desarrollado liderazgos y fortalecimiento político en espacios urbanos, integrándose a redes nacionales como la CONAMI, cuyo objetivo es coordinar y organizar a las mujeres indígenas a nivel nacional” (Sánchez, 2005, p. 45). Estas mujeres enfrentan el desafío de participar en política a altos niveles y visibilizar las problemáticas y luchas

específicas de su comunidad, abriendo caminos para otras mujeres y desafiando estereotipos coloniales de incapacidad (Sánchez, 2005, p. 45-46).

A pesar de la discriminación persistente en México, que aún dificulta el reconocimiento de los conocimientos indígenas, las mujeres que trabajan en el hogar también han desarrollado conocimientos críticos valiosos. Para fortalecer su representación, las mujeres indígenas deben profesionalizarse en derechos de los pueblos indígenas y derechos de las mujeres originarias, tanto a nivel nacional como internacional (Sánchez, 2005).

Además, las relaciones de alianza con el feminismo y con mujeres no indígenas han sido complicadas debido a tensiones y prejuicios, en parte porque el feminismo hegemónico ha priorizado las demandas de mujeres blancas o mestizas de clases medias o altas, reproduciendo visiones eurocéntricas (Sánchez, 2005). Aura Cumes ha señalado que el feminismo ha tratado a las mujeres indígenas de manera paternalista y racista, sin comprender la complejidad de sus experiencias de opresión, que incluyen sexismo, racismo, colonialismo y clasismo. No obstante, las mujeres indígenas han desarrollado sus propias prácticas de resistencia, su lucha no es exclusivamente para y por las mujeres, sino por todo lo que compone el territorio. Estas luchas basadas en genealogías anticoloniales, antirracistas y antipatriarcales, y han logrado construir alianzas respetuosas con algunos sectores del feminismo no hegemónico (Sánchez, 2005; Cumes, 2012).

El contacto con feminismos externos (como el feminismo decolonial, feminismo indígena y comunitario) ha permitido a las mujeres indígenas cuestionar y abordar prácticas sexistas dentro de sus comunidades, llevando a muchas a identificarse como feministas sin perder su identidad comunitaria ni su arraigo en las luchas indígenas (Sánchez, 2005). Sánchez Néstor (2005) y Cumes (2012) advierten sobre la necesidad de no satanizar a las mujeres no indígenas aliadas, ya que su apoyo puede ser sincero y beneficioso, a pesar de que algunos hombres indígenas critican estos acercamientos como una forma de occidentalización o amestizadas.

Las mujeres indígenas mantienen una posición de autonomía en sus relaciones con el feminismo y los movimientos de mujeres no indígenas, uniendo esfuerzos cuando les resulta beneficioso y distanciándose cuando las estrategias externas amenazan sus procesos comunitarios. Las críticas hacia las mujeres indígenas que se acercan al feminismo a menudo buscan desviar la atención de las violencias internas que enfrentan dentro de sus comunidades (Sánchez, 2005). Cumes y Sánchez coinciden en que las mujeres indígenas aceptadas en sus comunidades son aquellas que no desafían los mandatos patriarcales, y que los hombres aliados, aunque pocos, han sido fundamentales para visibilizar las luchas y derechos de las mujeres indígenas (Sánchez, 2005; Cumes, 2009).

Las luchas de las mujeres indígenas, anteriores al feminismo occidental, provienen de sus propias resistencias anticoloniales y mantienen un ritmo que, aunque pueda parecer lento desde una perspectiva occidental, es esencial para su supervivencia y resistencia. Estas luchas permiten la fortaleza individual y colectiva, así como la consolidación de procesos organizativos y la transmisión de legados culturales a nuevas generaciones (Sánchez, 2005). Aura Cumes (2012) destaca que las mujeres indígenas han mantenido un diálogo con el pasado para descolonizar su historia, recuperando la sabiduría de las mayores y combinando conocimientos tradicionales con nuevos aprendizajes. Esta valentía ancestral impulsa a las mujeres indígenas a acceder a una educación de calidad y a profesionalizarse, defendiendo sus conocimientos comunitarios frente a la violencia epistémica que las descalifica (Cabnal, 2019).

Lorena Cabnal (2019) menciona que la violencia epistémica desacredita los saberes de las mujeres indígenas, acusándolas de traición cuando se acercan al feminismo o adoptan conocimientos occidentales. Sin embargo, esta valentía y fuerza política, heredadas de sus ancestas, las impulsa a enfrentar barreras y reclamar sus derechos, tanto dentro como fuera de sus comunidades. La lucha por el acceso a conocimientos occidentales y la defensa de conocimientos comunitarios es parte de una tradición más amplia de liberación en contextos racializados. Ángela Davis (2004) y Astrid Cuero (2017) argumentan que el acceso a la educación ha sido crucial para la emancipación de poblaciones afrodescendientes, resaltando cómo el racismo estructural persiste en sistemas educativos que reproducen modelos coloniales y eurocéntricos.

El concepto de cuerpo-territorio, esencial en la cosmovisión de las mujeres indígenas, destaca su papel en la resistencia contra las violaciones a los derechos humanos y subraya la complejidad de enfrentar el desarraigo al buscar oportunidades educativas y profesionales fuera de sus comunidades. A pesar de la violencia persistente y las limitaciones impuestas por sistemas patriarcales y racistas, estas mujeres mantienen un compromiso con sus territorios y comunidades, integrando su lucha por la justicia con el desarrollo personal y profesional. La resistencia frente a los imaginarios coloniales y racistas, que perpetúan roles limitantes y excluyen a las mujeres indígenas de la educación y el desarrollo, refleja una trama de opresiones interconectadas. Al mismo tiempo, el trabajo comunitario y el desarrollo profesional se refuerzan mutuamente, y la capacidad de acceder a una educación formal contribuye tanto al enriquecimiento individual como al fortalecimiento comunitario. Este proceso de resistencia y emancipación resalta la importancia de dismantelar las estructuras opresivas históricas que han restringido las oportunidades para las mujeres indígenas, reconociendo la intersección de género, raza y colonialidad (Anzaldúa, 2004; Gladys Tzul, 2015).

En suma, al poner en el centro el cuerpo-territorio y a las mujeres indígenas, se subraya la importancia de una política de cuidado y resistencia para sostener la vida en todas sus formas. Estas perspectivas nos invitan a reconsiderar la relación entre los cuerpos y los territorios, reconociendo que la lucha por la justicia social y la sostenibilidad ecológica son inseparables. La defensa del territorio y la lucha por los derechos de las mujeres son pilares fundamentales, y cualquier forma de resistencia debe abordar ambas cuestiones simultáneamente. Al articularse con la profesionalización, las comunidades y los feminismos de los sures, del Abya Yala, las mujeres indígenas están creando nuevas formas de resistencia desde las academias y las luchas, ofreciendo esperanza y dignidad en medio de la opresión.

VIII. Contextualización

Mujeres Indígenas en el Contexto Educativo Contemporáneo

La educación es un Derecho Universal e inalienable que debe ser garantizado para todas las personas, sin distinción de edad, sexo, credo o raza. La educación no sólo permite a las personas superar la condición de desigualdad económica, sino que también facilita el acceso a otros derechos, como la salud, autonomía y la toma de decisiones. Este debe ser disponible, accesible, aceptable y adaptable en todas sus formas y niveles. Esta accesibilidad es crucial, especialmente para niños y niñas, quienes, al asistir a la escuela, incrementan sus posibilidades de obtener un empleo remunerado que les permita obtener bienes y servicios esenciales para su bienestar (ONU, 1948; INEGI, 2022).

No obstante, en la actualidad, este Derecho no se cumple de manera equitativa, ya que no todos tienen acceso a la educación a pesar de su carácter universal. Aunque una gran mayoría de la población puede acceder a la educación básica pública y gratuita, el acceso a la educación superior, específicamente a programas de maestría y doctorado, requiere una inversión financiera considerable. Para personas vulnerables, este acceso suele depender de la obtención de becas (Barragán-Perea, Tarango y González-Quñones, 2022). Además, el acceso a estudios de posgrado es cada vez más difícil, especialmente para mujeres de pueblos indígenas, donde la brecha socioeducativa es significativamente más amplia.

Además, la educación es clave para la estabilidad social, la protección física y emocional, y la reintegración de comunidades afectadas por emergencias. Sin embargo, ciertos grupos minoritarios, como refugiados, migrantes, personas en situación de vulnerabilidad o con capacidades diversas, enfrentan mayores obstáculos para ingresar y permanecer en el sistema educativo, lo que requiere políticas específicas para evitar la discriminación. En el caso de las mujeres, la educación se traduce en un pilar de su autonomía, reduciendo la explotación laboral y sexual, y promoviendo la paridad de género. No obstante, la discriminación de género y factores como el matrimonio infantil y el trabajo del hogar siguen limitando la continuidad educativa de las niñas y mujeres, afectando su desarrollo y el de sus comunidades.

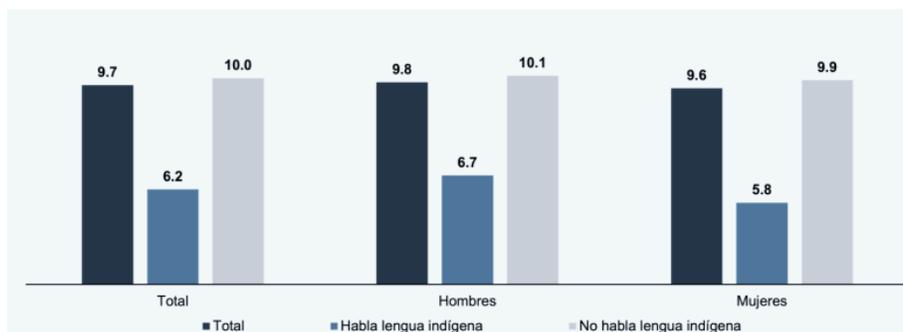
En México, el patrón de exclusión educativa persiste y se acentúa de manera particular en el caso de las mujeres indígenas rurales. A pesar de los avances en materia de Derechos Humanos, estas mujeres continúan enfrentando barreras sistémicas que limitan su acceso a la educación superior, especialmente a los posgrados. Según Irma Pineda (2023) en su conferencia magistral “*Mujeres indígenas: rompiendo silencios*”, existe una brecha significativa en el acceso a la educación entre las mujeres indígenas y el resto de la población. La investigadora señala que seis de cada diez niñas viven en condiciones de desventaja, lo que implica un acceso limitado a educación, salud, y una menor participación en la toma de decisiones. Además, la mayoría se casa antes de los 18 años, lo que las expone a un mayor riesgo de violencia de género y complicaciones obstétricas. En el caso específico de las mujeres indígenas en México, el 48% de aquellas entre 5 y 29 años no asiste a la escuela. Esta alarmante cifra revela que casi la mitad de la población femenina indígena se encuentra fuera del sistema educativo.

El acceso a la educación superior y de posgrado sigue siendo una lucha crucial para muchas mujeres rurales de pueblos indígenas. Los entrecruzamientos de opresiones y barreras que dificultan su entrada a los espacios de educación superior: por ser mujeres, por las condiciones socioeconómicas desfavorables y por ser miembro de una comunidad indígena. Su determinación para acceder y ampliar los horizontes para la educación implica un valiente desafío a las estructuras coloniales y patriarcales que aún prevalecen en sus contextos socioculturales.

Las estadísticas de INEGI (2022) muestran números alarmantes. En la gráfica 1 muestra una marcada desigualdad en los niveles educativos entre la población mexicana. Mientras que el promedio de escolaridad de la población total de 15 años y más se sitúa en 9.7 grados, la cifra se desploma a 6.2 grados entre quienes hablan alguna lengua indígena. Esta diferencia de 3.5 grados refleja una brecha educativa persistente y estructural. Al desglosar los datos por género, la desigualdad se acentúa aún más entre las mujeres indígenas, quienes reportan un promedio de solo 5.8 grados (nivel primaria trunca) de escolaridad, en contraste con los 9.9 grados de las mujeres no indígenas. Los hombres indígenas, aunque

presentan una situación menos desfavorable, también registran un promedio inferior (6.7 grados) al de los hombres no indígenas (10.1 grados). A continuación, se expone la brecha educativa que existe:

Gráfica 1 Escolaridad de la población de 15 años y más



Fuente: INEGI, 2022.

Estos datos ponen de manifiesto la persistencia de barreras que impiden el acceso a la educación de calidad para las comunidades indígenas en México.

Es relevante subrayar que la visión euro-nor-centrada (Curiel, 2019) de la educación ha llevado a la exclusión de conocimientos y saberes ancestrales propios de los pueblos indígenas, saberes entre los que pueden destacar los compartidos entre las mujeres y que reciben aún mayor invalidación, perpetuando así patrones de dominación y desigualdad en todos los niveles educativos. Este enfoque excluyente ha sido un factor determinante en el hecho preocupante de que en promedio “sólo el 2% de los indígenas de entre 18 y 25 años ingresa a la universidad y de ellos, uno de cada cinco egresa y se titula” (Ramírez, 2022, p. 17).

La verticalidad inherente al sistema educativo, que no sólo omite, sino también subestima la riqueza en la generación y la comprensión del conocimiento por parte de estas mujeres. Las evaluaciones estandarizadas, concebidas bajo enfoques euro-nor-centrados (Curiel, 2019), a menudo resultan inapropiadas para concordar y evaluar sus perspectivas y saberes. La estructura excluyente con base en el género, de profundas raíces coloniales se entrelaza con complejas dinámicas racistas y clasistas, amplificando las dificultades en el acceso educativo superior y de posgrado de las mujeres indígenas.

Los roles tradicionales asignados a las mujeres indígenas también influyen en su acceso y permanencia en el sistema educativo. Es crucial analizar cómo estos factores impactan en la

educación de jóvenes y mujeres indígenas en contextos socioterritoriales específicos. A pesar de los avances en la escolarización, se observa una pérdida significativa de aspectos fundamentales de la vida de los pueblos indígenas, como su lengua. La posesión de su idioma es un derecho fundamental que forma parte de su identidad étnica, siendo una demanda esencial de las organizaciones indígenas. El derecho a mantener y practicar su lengua es una forma de preservar su cultura y asegurar la continuidad de sus comunidades.

El proceso educativo de las mujeres indígenas se desarrolla bajo una estructura que sistemáticamente las ha excluido por diversos factores: económicos, sociales, culturales y religiosos, entre otros. Según Pineda (2023), las barreras aumentan después de la educación básica por tres razones principales: falta de infraestructura, impedimentos familiares y la integración temprana en la vida laboral. La infraestructura inadecuada obliga a las niñas y adolescentes indígenas a recorrer largos kilómetros para asistir a la escuela. Los impedimentos familiares, ligados a razones culturales, priorizan la educación de los varones, considerados los futuros proveedores de la familia. Además, la desigualdad y las expectativas culturales imponen a las niñas responsabilidades en el hogar desde una edad temprana, encargándolas de cuidados no remunerados mientras sus padres trabajan. Estas condiciones dificultan aún más la continuidad de sus estudios superiores.

Incluso cuando acceden a niveles educativos superiores, enfrentan problemas de pertinencia intercultural en los contenidos curriculares y prácticas pedagógicas. Esta situación genera tensiones que pueden llevar a la revictimización de las mujeres indígenas o, en casos extremos, al abandono del sistema educativo universitario. Además, es imperativo destacar que el predominio hegemónico del idioma español, en su forma más académica, perpetúa una relación de verticalidad y violencia (G. Rodríguez, comunicación personal, 28 de julio de 2023). La presencia de barreras de naturaleza institucional, a las cuales se suman las lingüísticas, introducen una complejidad adicional que impacta negativamente en la posibilidad de acceder y mantenerse dentro de las instituciones académicas convencionales.

Según un informe reciente del INEGI (2023), a pesar de los avances significativos en la educación superior de las mujeres mexicanas en los últimos años, la pandemia de COVID-19 ha puesto en evidencia las desigualdades preexistentes y ha generado nuevos obstáculos para la equidad educativa. Las tendencias actuales en el nivel educativo de las mujeres, tanto antes como durante la pandemia, muestran que los factores socioeconómicos y culturales han sido determinantes en su acceso y permanencia en la educación superior. Los desafíos específicos

enfrentados durante el confinamiento, como la brecha digital, el aumento de las responsabilidades domésticas y la violencia de género, subrayan la dura realidad que ellas continúan viviendo. A continuación, se expone la tabla de contenido sobre la escolaridad de las mujeres en México:

Tabla 1 Escolaridad y sexo, serie anual de 2020 a 2023

Año	Licenciatura completa	Licenciatura incompleta	Licenciatura no especificada	Maestría o doctorado completo	Maestría o doctorado incompleto	Maestría o doctorado no especificado
2020	2,315	747	51	399	40	4
2021	13,752	4,655	357	3,102	297	64
2022	26,052	10,428	751	5,804	635	180
2023	30,363	11,925	916	6,706	714	174
total	72,482	27,755	2,075	16,011	1,686	422

Fuente: Informe INEGI, 2023.

Si bien, los datos nacionales del cuadro anterior indican que cada vez hay más mujeres que cursan estudios superiores en México, un análisis más detallado de los estados de Guerrero, Oaxaca y Chiapas revela marcadas disparidades. En 2023, estos estados se ubicaron sistemáticamente entre los más bajos en cuanto a tasas de finalización de estudios de posgrado para mujeres. Por ejemplo, solo el 2% de las mujeres de Guerrero obtuvo un título de posgrado, en comparación con el promedio nacional del 5%. Además, la ausencia de datos específicos sobre las mujeres indígenas graduadas pone de relieve una importante brecha en nuestra comprensión de sus experiencias educativas.

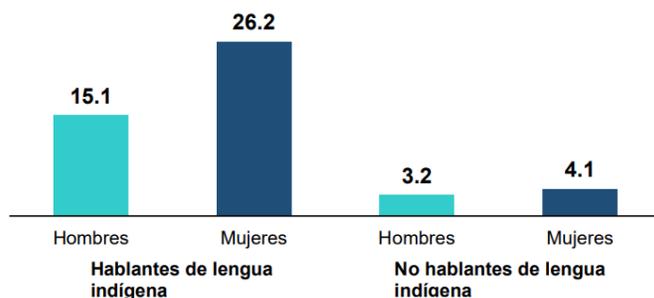
La pandemia de COVID-19 tuvo un impacto significativo en la educación, obligando a una rápida transición de la enseñanza presencial a modalidades a distancia. Este cambio expuso y amplificó las desigualdades preexistentes, ya que muchas estudiantes, especialmente aquellas de hogares con bajos ingresos o en áreas con rezago socioeconómico, enfrentaron dificultades para acceder a dispositivos, conectividad y recursos educativos adecuados. Las mujeres indígenas, en particular, se vieron desproporcionadamente afectadas debido a la intersección de la precarización, el aislamiento geográfico y las barreras culturales y lingüísticas. Estas condiciones agravaron su exclusión del sistema educativo formal y limitaron aún más sus oportunidades de aprendizaje. Como resultado, la calidad de la educación a distancia fue desigual,

lo que probablemente provocará déficits en el aprendizaje que podrían afectar la productividad, el bienestar futuro de esta generación, y perpetuar las brechas de género en el acceso a la educación y las oportunidades de desarrollo (INEGI, 2023).

El analfabetismo, contrario a los logros alcanzados en la educación formal, representa una violación al derecho fundamental de la educación, ya que impide el acceso al conocimiento básico necesario para adquirir habilidades y desenvolverse en diferentes etapas de la vida. En 2020, el 5.5% de las mujeres y el 3.9% de los hombres mayores de 15 años no sabían leer ni escribir, una situación que afecta principalmente a las mujeres mayores de 65 años. Aunque la brecha de género en el analfabetismo ha disminuido en generaciones recientes, persiste en mujeres de entre 35 y 64 años, lo que indica que las estrategias para erradicar el analfabetismo aún enfrentan grandes desafíos. Es esencial que la alfabetización permita a todas las personas, independientemente de su género o edad, participar en igualdad de condiciones en la sociedad, evitando la exclusión y facilitando el acceso a nuevas culturas e información enriquecedora (INEGI, 2022).

Los datos de INEGI (2022) revelan una alarmante disparidad en las tasas de analfabetismo entre la población hablante de lengua indígena y la no hablante. En la población de 15 años y más que habla una lengua indígena, la tasa de analfabetismo es del 20.9 %. Esto contrasta fuertemente con la población que no habla ninguna lengua indígena, cuya tasa de analfabetismo es solo del 3.6 %. La diferencia entre estos dos grupos es significativa, con una brecha de 17.3 puntos porcentuales. Esta brecha pone en evidencia las desigualdades persistentes y las barreras estructurales que enfrentan las comunidades indígenas en el acceso a la educación.

Gráfica 2 Analfabetismo en la población de 15 y años y más



Fuente: INEGI, 2022

El analfabetismo en las lenguas indígenas es una manifestación de las profundas desigualdades sociales y culturales que enfrentan los pueblos indígenas. Negar a las mujeres indígenas el derecho a leer y escribir en sus lenguas ancestrales es una violación a sus Derechos Humanos, robándoles la posibilidad de articularse con su epistemología y de participar plenamente en la sociedad. Esta triple exclusión, por ser mujeres, por ser pobres y por ser indígenas, las limita en todos los ámbitos de la vida, desde el acceso a la salud hasta la participación política.

Instrumentos y marcos legales internacionales para Mujeres Indígenas

La educación superior es una herramienta poderosa para transformar sociedades y construir futuros más horizontales. Las juventudes indígenas del Abya Yala y el mundo tienen el derecho de acceder a este nivel educativo y así fortalecer sus comunidades, preservando sus conocimientos ancestrales y participando activamente en los procesos de organización y gobernanza.

Las Naciones Unidas (ONU), como entidad central, busca asegurar que el Derecho a la educación sea fundamental, respetado y garantizado en todos los países del mundo. En el ámbito de las instituciones internacionales, varias organizaciones se han unido con un objetivo compartido: impulsar el acceso a la educación a niñas, niños y mujeres con vulnerabilidad, por ejemplo, el Alto Comisionado para los Derechos Humanos (ACNUDH), es un organismo principal de las Naciones Unidas, cuya labor se enfoca en fortalecer los esfuerzos para implementar los Derechos Humanos, incluido el derecho a la educación. La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), es otra institución que asume el papel coordinador del Programa Educación Para Todos (EPT). Uno de los logros más destacados del EPT fue el Foro Mundial sobre la Educación

celebrado en el año 2000. Así también, el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), que tiene como objetivo promover la educación de niños, niñas y adolescentes, con un enfoque especial en empoderar a las niñas a través de la educación.

De manera enfocada en lugares rurales, la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), trabaja en colaboración, con organizaciones antes mencionadas, para llevar una educación de calidad a las áreas rurales, donde reside aproximadamente el 70% de personas que viven en la precariedad económica. La FAO ha puesto en marcha la iniciativa de Educación para Población Rural para superar las brechas entre las zonas urbanas y rurales, incrementar el acceso a la educación primaria en el ámbito rural y mejorar la calidad educativa en estas regiones. Luego, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que se dedica a prevenir el uso de mano de obra infantil y a mejorar las condiciones laborales de niñas y niños, ofreciendo alternativas que les permitan una transición hacia la erradicación del trabajo infantil.

El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), cuyo enfoque abarca diversos aspectos de derechos humanos, incluida la calidad de la educación. Su labor se extiende desde la gobernabilidad democrática hasta la reducción de la precarización y la protección del medio ambiente. Finalmente, el Banco Mundial desempeña un papel fundamental en el cumplimiento del derecho a la educación al financiar proyectos educativos en los Estados, enfocados en la reducción de la precarización y el crecimiento económico. También analiza las necesidades de cada país y brinda asesoramiento en políticas gubernamentales relacionadas con la educación (Ramírez, 2016). Juntas, estas organizaciones trabajan en armonía para fomentar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, con el objetivo de alcanzar una sociedad más justa y próspera.

Dentro del marco de instituciones internacionales, se destacan: 1) la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948); 2) el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1976); y 3) la Convención sobre los Derechos del Niño (1990); aunque, aún persiste la brecha educativa para las mujeres en contextos indígenas debido a una serie de factores interrelacionados y complejos que se entrelazan con aspectos culturales, sociales y estructurales. En el primer instrumento, en su Artículo 26º refiere:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. Esta tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y

a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948).⁶

Tal Declaración Universal de Derechos Humanos, asegura una educación horizontal, meritocrática e intercultural bilingüe. Empero, las interseccionalidades de cada persona determinan el acceso, permanencia y conclusión de los estudios superiores; la meritocracia puede implicar un privilegio para sólo cierto sector de la población en el acceso a la educación de posgrado; la realidad es que muchas mujeres de comunidades indígenas aún encuentran barreras en el acceso desde la educación básica, al ingresar a los espacios de medio superior y superior no les aseguran que estos sean seguros y empoderadores para que puedan desarrollarse plenamente y contribuir activamente al fortalecimiento de la comunidad académica y social (Seminario Hurtado, 2021).⁷

En tanto, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC, 1976), es un tratado de gran importancia para el acceso a la educación de las mujeres indígenas. Los Artículos 10º y 13º de este pacto buscan proteger y promover los derechos económicos, sociales y culturales, incluyendo el derecho a la educación. Establece que la educación debe ser obligatoria y asequible para todas, todos y todes, con el objetivo de promover el desarrollo personal y el respeto por los Derechos Humanos. La importancia del PIDESC radica en que proporciona directrices fundamentales para garantizar el acceso a la educación en todos los niveles, desde la educación primaria hasta la superior. Reconoce la necesidad de educación gratuita y accesibilidad, sin importar sus capacidades o recursos, lo que es crucial para mejorar las oportunidades de las mujeres indígenas en el ámbito educativo. Sin embargo, es importante señalar que la implementación efectiva del PIDESC presenta desafíos en muchas comunidades indígenas, especialmente en el Abya Yala.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1990) amplía el Derecho a la Educación incorporando el principio del Interés Superior del Niño, pero el acceso a una educación de calidad sigue siendo un reto para muchas niñas indígenas debido a la falta de recursos y prácticas culturales que desincentivan su educación. La CDN reconoce los derechos fundamentales de los niños, incluidos los derechos a la educación y a la protección contra la explotación y la violencia, lo cual es especialmente

⁶ <https://www.registrocivil.gob.ec/wp-content/uploads/2015/04/DECLARACION%20DE%20LOS%20DERECHOS%20HUMANOS.pdf>

⁷ <https://www.ohchr.org/es/topic/education-and-cultural-rights>

relevante para las niñas indígenas, quienes enfrentan barreras adicionales debido a su género y pertenencia cultural, acentuadas por la colonización y la marginación histórica.

A pesar de los obstáculos, hay señales alentadoras de cambio. Organizaciones indígenas y Organizaciones No Gubernamentales han estado trabajando para crear programas y oportunidades educativas específicas para las mujeres indígenas. Se han establecido becas y subvenciones dirigidas a este grupo, reconociendo la importancia de su participación en la educación superior (World Bank, 2020; Comisión Económica para América Latina CEPAL, 2013).

Es preciso traer a colación los marcos internacionales que salvaguardan los Derechos de las mujeres. La Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) se articula estratégicamente con los instrumentos anteriores, pues reconoce la educación como un espacio crucial para prevenir y eliminar la discriminación. En el Artículo 10, se exige a los Estados tomar medidas para garantizar la igualdad de acceso y oportunidades educativas para las mujeres. Esto incluye permitir el acceso a instituciones educativas en áreas urbanas y rurales, ofreciendo los mismos programas de estudios, asignaturas y métodos de enseñanza sin estereotipo de género. También se fomenta la organización de servicios educativos que facilitan la continuidad de los estudios de las mujeres, reduciendo la deserción escolar femenina y brindando igualdad en becas, exámenes, profesores y calidad de títulos y diplomas.⁸

Por otro lado, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención Belém do Pará), en el artículo 6º menciona:

El derecho de toda mujer a una vida libre de violencia incluye, entre otros: a) el derecho de la mujer a ser libre de toda forma de discriminación, y b) el derecho de la mujer a ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación (Convención de Belém do Pará, 1994, p. 83).

En este apartado enfatiza el reconocimiento de los derechos culturales de las mujeres y establece medidas específicas para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra ellas. Los Estados deberán comprometerse a abstenerse de cualquier acción violenta contra las mujeres y a asegurar que sus autoridades, funcionarios, personal e instituciones actúen en concordancia con esta obligación; se destaca la importancia de reconocer la diversidad cultural de las mujeres, incluidas las mujeres indígenas,

⁸ <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women#article-10>

y subraya la necesidad de políticas y programas educativos culturalmente sensibles que respeten las tradiciones y valores de las comunidades indígenas.

Según Danielle Fioravanti, a pesar de la instauración de organismos internacionales y la ratificación de convenciones que abogan por la implementación de programas destinados a erradicar la discriminación y la violencia contra las mujeres, se evidencia una ausencia de un marco legal, tanto a nivel internacional como nacional, que sancione de manera efectiva las conductas discriminatorias y racistas en las instituciones educativas. Este vacío legal se torna especialmente destacado al considerar el caso concreto de Brasil, donde existe legislación encaminada a la ejecución de políticas orientadas a combatir actos racistas que afectan a su población afrodescendiente e indígena (Danielle F. Información personal, 16 de julio de 2023).

La discriminación racista, la violencia por género que se patenta entre otras cosas en la brecha educativa, que afecta mayoritariamente a mujeres indígenas quienes más allá de las políticas públicas en materia de educación, no se benefician de programas que se enfocan sólo en el acceso, y que no profundizan en las necesidades particulares de las respectivas comunidades indígenas, tanto en la educación como en una vida libre de violencia.

Becas de posgrado para Mujeres Indígenas en el mundo

El reconocimiento del papel de la educación como motor de cambio social ha llevado a que diversas entidades internacionales, gubernamentales y filantrópicas implementen programas de becas enfocados en mujeres provenientes de grupos históricamente marginados, considerando las múltiples intersecciones de género, raza, etnia, clase social y otras identidades. Es preciso resaltar que las becas de posgrado para mujeres indígenas a nivel mundial son bastante limitadas.

A continuación, se mencionan algunas becas que sobresalen:

- a) El programa Globo Común (SENESCYT) - Universidad Europea representa una oportunidad única para las mujeres indígenas ecuatorianas. Gracias a un descuento del 50% en la matrícula, financiado por el gobierno ecuatoriano, las beneficiarias pueden acceder a estudios de calidad en una institución de prestigio internacional. Esta iniciativa no sólo fomenta la paridad de género en la educación superior, sino que también contribuye al desarrollo profesional de las mujeres indígenas y al fortalecimiento del capital humano del país.

b) El Fondo de Inclusión Social Lumni-BID es una iniciativa pionera que proporciona financiamiento educativo a jóvenes destacados de ascendencia africana e indígena en América Latina. A través de un modelo de Acuerdo de Participación en los Ingresos (ISA), estudiantes se comprometen a reembolsar un porcentaje fijo de sus ingresos futuros una vez que se gradúan, lo que reduce el riesgo y la carga financiera en comparación con los préstamos tradicionales. Este modelo es especialmente beneficioso para mujeres de bajos ingresos, ya que les permite acceder a educación superior sin acumular deudas abrumadoras, y al mismo tiempo les ofrece recursos y apoyo en su transición hacia el mundo laboral, fortaleciendo su capacidad para contribuir al desarrollo de sus comunidades (Lumni, 2023).

El Initiative for Latin American Scholars (IALS), conocido también como el Programa de Becas para Estudiantes Indígenas y Afrolatinos. Creado por la Universidad de Georgetown en colaboración con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el IALS nace con el objetivo de ofrecer oportunidades educativas a estudiantes indígenas y afrodescendientes de América Latina. Este programa surge como una respuesta a las múltiples barreras económicas, sociales y culturales que enfrentan estos estudiantes en su camino hacia la educación superior. El IALS no sólo busca proporcionar apoyo financiero, sino también reconocer y abordar las desigualdades que han limitado el acceso a la educación de calidad para estas comunidades.

La importancia del IALS radica en su enfoque inclusivo, que tiene un impacto significativo en la vida de muchos estudiantes que, de otro modo, podrían enfrentar dificultades insuperables para alcanzar sus metas educativas. Aunque el programa no está dirigido exclusivamente a mujeres, es relevante destacar el efecto positivo que ha tenido en las mujeres indígenas y afrolatinas. Para estas mujeres, el IALS representa una oportunidad crucial para superar las limitaciones impuestas por la discriminación de género y la exclusión social. Al proporcionarles el acceso a una educación superior de calidad, el programa no sólo ayuda a reducir la brecha educativa, sino que también empodera a estas mujeres para enfrentar y desafiar las barreras estructurales que han marcado sus vidas.

A nivel mundial, las becas de posgrado para mujeres indígenas siguen siendo escasas, a pesar de su potencial para promover un cambio significativo en sus vidas y comunidades. Iniciativas como el programa Globo Común en Ecuador, el Fondo de Inclusión Social Lumni-BID en América Latina, y el Initiative for Latin American Scholars (IALS) de la Universidad de Georgetown y el BID, representan esfuerzos valiosos para mejorar el acceso a la educación superior para mujeres de grupos vulnerables. Estos programas no sólo proporcionan apoyo financiero, sino que también abordan barreras

estructurales, preparando a las mujeres indígenas y afrodescendientes para superar problemáticas actuales y contribuir al desarrollo social y económico de sus comunidades.

Becas de posgrado para Mujeres Indígenas en México

En México, el Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI), respaldado por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) y coordinado por el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), ha sido desde su lanzamiento en 2012 un pilar fundamental para la inclusión educativa de los pueblos originarios en México. Nacido de la colaboración con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), este programa ha facilitado el acceso a la educación superior para comunidades históricamente vulnerables, proporcionando herramientas vitales para el desarrollo individual y comunitario.

El PROBEPI se distingue por su enfoque en la eliminación de barreras educativas, económicas y sociales que enfrentan los pueblos originarios, con un compromiso firme de reducir la brecha educativa y la violencia estructural. Su misión es clara: abrir las puertas de la educación superior a sujetos políticos de las comunidades originarias, ofrecerles herramientas para que se conviertan en profesionales y líderes que contribuyan al desarrollo local, regional y nacional.

En este contexto, la participación de las mujeres de pueblos originarios no sólo es central, sino transformadora. Su inclusión en el PROBEPI no sólo demuestra un compromiso con la paridad de género, sino que también reconoce su rol esencial en la preservación y promoción de sus culturas y comunidades. Acceder a estos programas de posgrado permite a las mujeres indígenas ampliar sus horizontes académicos y profesionales, al tiempo que refuerzan su capacidad para influir positivamente en sus comunidades e incidir en las transformaciones sociales y culturales desde una perspectiva profundamente arraigada en su identidad y experiencia.

El CIESAS, con su vasta experiencia en investigación indígena y educativa, provee la infraestructura y el soporte administrativo necesarios para la implementación del programa. No obstante, es la actual administración de CONAHCYT la que ha destacado el fortalecimiento académico para los pueblos indígenas, con un énfasis especial en las mujeres, como una de sus prioridades estratégicas. Este enfoque subraya la importancia de crear espacios donde las mujeres de

pueblos originarios puedan acceder a recursos, conocimientos y redes que potencien su liderazgo y capacidad de impacto, ampliando su incidencia tanto en su entorno comunitario como en el ámbito profesional.

El PROBEPI no es sólo un programa de becas, sino un motor de cambio que visibiliza y respalda a las mujeres indígenas, permitiéndoles desempeñar un papel activo en la construcción de un futuro más horizontal y representativo. Al invertir en la educación de estas mujeres, el programa no sólo contribuye a su desarrollo personal y profesional, sino que también impulsa avances significativos hacia la justicia social y la equidad, tanto en el ámbito académico como más allá. El PROBEPI ofrece un conjunto integral de apoyos que incluyen recursos económicos, académicos y de acompañamiento, asegurando que las beneficiarias ingresen, completen con éxito sus estudios de posgrado y dan seguimiento a su egreso, siguiendo de cerca sus incidencias profesionales y comunitaria, manteniendo una red de intercambios y compartencias. Esto se observa, al coordinar los encuentros de egresadas para dialogar con otras beneficiarias y compartir sus experiencias. Estos apoyos abarcan desde la nivelación académica en áreas como inglés, redacción académica en español-inglés y razonamiento matemático, hasta asesoría en la selección de programas de posgrado y la postulación a becas de manutención del CONAHCYT.

Además, el Programa proporciona información y asesoramiento académico para postular a otras becas complementarias. Por ejemplo, los “*Apoyos Complementarios para Mujeres Indígenas Becarias*”; existe un seguimiento académico humano, sensible y administrativo, apoyo para la adquisición de equipo de cómputo, financiamiento para trabajo de campo, asistencia a eventos académicos, y apoyo para la titulación, incluyendo cursos adicionales si son necesarios. El proceso de selección del PROBEPI valora la trayectoria académica y el compromiso social de los y las postulantes, prestando especial atención a la inclusión de mujeres indígenas y personas de comunidades con menor acceso a la educación superior. Las solicitudes son evaluadas rigurosamente por un Comité pares de Selección que considera el desempeño académico, la claridad del tema de investigación, la coherencia entre la trayectoria profesional y el tema propuesto, y el compromiso social de postulantes.

El impacto del PROBEPI es profundo, ofreciendo un espectro amplio de apoyos que van más allá del ámbito financiero, abarcando también acompañamiento académico y personal antes, durante y después del posgrado. A pesar de los desafíos presupuestales y la alta demanda, el PROBEPI se mantiene como una de las iniciativas más completas y únicas en México para apoyar la formación

académica avanzada de estudiantes indígenas, particularmente mujeres, y fortalecer su papel como agentes de cambio en sus comunidades y más allá.

Por otro lado, el Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas y Afrodescendientes (SBEI) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es una iniciativa que refleja el compromiso de la universidad con la inclusión y el apoyo a las comunidades históricamente vulnerables. Esta beca, establecida en diciembre de 2004, ha jugado un papel crucial en la educación superior de casi 1000 estudiantes indígenas y afrodescendientes. De este total, 514 son mujeres y 456 son hombres, lo que subraya un equilibrio de género en la distribución de los apoyos y la importancia de la educación como un derecho fundamental para todos, independientemente de su origen étnico o género.

El SBEI además de ofrecer un recurso económico, también representa un reconocimiento institucional de las barreras estructurales que enfrentan estos grupos en el acceso a la educación superior. Al enfocar sus esfuerzos principalmente en el nivel de Licenciatura y Bachillerato, la beca aborda la necesidad de fortalecer las bases educativas de estudiantes indígenas y afrodescendientes, asegurando que puedan alcanzar y superar los niveles educativos que históricamente les han sido menos accesibles.

Sin embargo, es importante destacar que la beca enfrenta desafíos significativos en el ámbito de la educación de posgrado, donde sólo cuatro estudiantes se han beneficiado de este apoyo. Esta cifra pone de manifiesto la necesidad de una mayor inversión y enfoque en el apoyo a estudiantes indígenas y afrodescendientes en los niveles más altos de la educación superior. La escasa representación en posgrado refleja las persistentes dificultades que las estudiantes enfrentan para acceder a oportunidades académicas avanzadas, lo cual perpetúa las desigualdades educativas y profesionales.

Asimismo, El programa de Becas para Mujeres Indígenas y Rurales Mexiquenses es una iniciativa que forma parte del Programa de Desarrollo Social de Becas del Colegio Mexicano de la Ciencia y la Tecnología (COMECYT-EDOMEX). Este programa está dirigido exclusivamente a mujeres indígenas del Estado de México, con el objetivo de promover su acceso y permanencia en estudios de nivel superior y contribuir a su desarrollo académico y personal. El programa busca reducir las brechas de desigualdad educativa y fomentar la inclusión de las mujeres indígenas en áreas del conocimiento que históricamente han sido menos accesibles para ellas. Se enfoca en apoyar a mujeres jóvenes que enfrentan barreras económicas, sociales y culturales, las cuales dificultan su acceso a la educación superior. El programa ofrece un apoyo económico mensual que puede extenderse hasta 12 meses, proporcionando a las beneficiarias un sustento que les permita cubrir gastos relacionados con sus

estudios, como transporte, materiales educativos, alimentación, y otros costos asociados con su vida estudiantil.

A largo plazo, el Programa tiene el potencial de generar un cambio positivo en las comunidades indígenas del Estado de México, al preparar a mujeres líderes que puedan influir en sus contextos locales y participar activamente en la toma de decisiones que afecten a sus comunidades.

Otro programa significativo es por parte del Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (INPI) ofrece un apoyo significativo a jóvenes indígenas y afroamericanos que buscan continuar con su educación superior. Este programa tiene como objetivo fomentar la inclusión y la equidad en el acceso a la educación superior, ofreciendo un apoyo económico mensual para estudiantes de licenciatura y maestría. Este respaldo financiero, que varía entre \$2,600.00 y \$3,200.00 mensuales, se extiende por un máximo de once meses durante el mismo ejercicio fiscal, aliviando así la carga económica de quienes desean culminar sus estudios. Además, el programa contempla la ampliación del apoyo para quienes necesitan concluir sus tesis y un monto adicional para cubrir gastos de titulación, lo que facilita la transición del ámbito académico al profesional.

Particularmente, este apoyo es crucial para las mujeres indígenas, quienes a menudo enfrentan mayores desafíos en el acceso y permanencia en la educación superior debido a barreras económicas, sociales y culturales. Al brindar un respaldo económico continuo, el INPI contribuye en ofrecer herramientas a las mujeres, permitiéndoles no sólo acceder a la educación, sino también alcanzar la titulación, lo cual es fundamental para su desarrollo profesional y personal. Este apoyo no sólo representa un alivio financiero, sino también un reconocimiento de la importancia de la educación de las mujeres indígenas como una herramienta para la transformación social y el fortalecimiento de sus comunidades.

Por otro lado, el Programa de Estancias Técnicas de Investigación para Mujeres Indígenas Hidalguenses, convocado bajo la iniciativa Mexicanas con Ciencia y respaldado por el Gobierno del Estado de Hidalgo, el Consejo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Hidalgo (CITNOVA), y la industria farmacéutica MERCK. Este programa tiene como objetivo financiar estancias de investigación en Alemania, con una duración mínima de 2 meses y máxima de 3. Aunque el apoyo económico es muy beneficioso, está limitado a mujeres que se desarrollan en el ámbito de las Ciencias Básicas y cubre únicamente los costos de transporte y hospedaje.

Por último, Las Becas PROMEP para estudios de posgrado de alta calidad, otorgadas por la Subsecretaría de Educación Superior (SES), representan una valiosa oportunidad para los académicos de carrera e investigadores de tiempo completo en universidades mexicanas. Este apoyo está diseñado

para facilitar la obtención de grados académicos avanzados, como maestrías y doctorados, contribuyendo así a la superación académica del profesorado y al fortalecimiento de los cuerpos académicos dentro de las instituciones de educación superior. Aunque están principalmente dirigidas a profesores de tiempo completo, en los últimos años se ha abierto la posibilidad de presentar solicitudes especiales para profesores de asignatura y técnicos académicos de base, cuyo desarrollo en posgrado se considere estratégicamente beneficioso para la institución.

Es especialmente relevante destacar que las mujeres indígenas que cumplen con los requisitos establecidos pueden acceder a estas becas, lo que les permite no sólo avanzar en su formación académica, sino también contribuir al fortalecimiento de sus comunidades a través del conocimiento adquirido. Como es el caso de 5 profesoras de Lengua y Cultura en las Universidades Interculturales (Lucero C. Información personal, abril. 2023). Esta inclusión es fundamental para promover la equidad y garantizar que las voces y perspectivas de las mujeres indígenas estén presentes en el ámbito académico y en la generación de conocimiento, respetando y fortaleciendo sus saberes ancestrales. Las becas PROMEP ofrecen, por tanto, una vía significativa para que las mujeres indígenas se integren plenamente en el desarrollo académico y científico del país, lo cual resulta crucial en la construcción de un entorno educativo más inclusivo y diverso.

A pesar de los avances alcanzados, persisten desafíos significativos en el acceso a la educación superior para las mujeres indígenas, tales como la discriminación, la falta de recursos económicos, la distancia geográfica y la escasa representación en las instituciones educativas. Por consiguiente, resulta crucial continuar trabajando en la promoción de la igualdad educativa para todos, incluidas las mujeres indígenas, con el fin de construir sociedades más justas e inclusivas en América Latina y México.

En consecuencia, es imperativo que las instituciones educativas y las políticas gubernamentales adopten enfoques inclusivos y culturalmente sensibles para eliminar estas disparidades. Se deben implementar medidas concretas que valoren y promuevan el conocimiento ancestral de los pueblos indígenas, garantizando así que las mujeres indígenas tengan acceso a oportunidades educativas igualitarias y enriquecedoras. Asimismo, es necesario un compromiso firme para dismantelar las estructuras coloniales y patriarcales que perpetúan la discriminación y la desigualdad en la educación. Esto implica la creación de espacios seguros y respetuosos en el ámbito académico, donde las voces de las mujeres indígenas sean escuchadas y valoradas, y donde sus conocimientos y perspectivas puedan contribuir a la construcción de un mundo más justo y equitativo.

Finalmente, la brecha educativa que enfrentan las mujeres indígenas en Abya Yala requiere un esfuerzo colectivo y consciente para superar las barreras impuestas por la historia colonial y patriarcal.

Sólo mediante un compromiso genuino con la inclusión y el respeto a la diversidad cultural será posible lograr una transformación significativa en el panorama educativo y avanzar hacia una sociedad más justa y equitativa para todos. Como señala T. Soriano (comunicación personal, 10 de septiembre de 2023), “Todo esto partió como necesidad de ser madre, ser mujer, ser indígena, ser hermana también, ser estudiante, porque creo que las luchas han sido siempre de manera colectiva”.

IX. Metodología

Esta investigación se construyó sobre los cimientos de una metodología de diseño mixto, configurándose como un audaz puente que vincula la inmersión profunda de lo cualitativo con la rigurosidad analítica de lo cuantitativo (Ríos, 2012). Este enfoque no sólo posibilita una exploración exhaustiva, sino que también establece un contacto directo y más íntimo con las sujetas políticas que generosamente colaboraron en el estudio.

Este trabajo presenta una composición destacada que integra perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas de los feminismos indígenas y comunitarios. También incluye puntos de vista de los feminismos del sur global y críticas del movimiento indígena. Esta combinación de enfoques teóricos ofrece una base sólida para generar conocimiento y abre nuevas posibilidades para la transformación social. El estudio no se limita a los enfoques convencionales, sino que desafía las barreras académicas para hacer una contribución innovadora a la investigación feminista.

El método mixto es concebido como una perspectiva que se imbrica en la experiencia y en el significado. Este enfoque se construye como una lente que se aplica con especial atención a los detalles históricos, esforzándose por tejer una nueva comprensión de fenómenos culturales o históricamente relevantes; es pues, una herramienta dentro de una caja que sirve para conocer los procesos que dan cuenta de las condiciones de género de las mujeres, de los hombres y de las relaciones de poder; que “permiten la captura de las voces particulares, las identidades de quienes se investiga, sus semejanzas y diferencias, así como las de la persona encargada de la investigación” (Blázquez, Flores y Ríos, 2010).

En el universo de los métodos cualitativos, el registro se articula con prácticas tales como diálogos, entrevistas en profundidad, conversatorios y estudio etnográfico feminista. Estos métodos, caracterizados por la inmersión de la investigadora en un entorno específico de investigación, persiguen el descubrimiento del significado y la significación de los fenómenos sociales desde la perspectiva de aquellos que experimentan esos entornos (Ragin, 2007).

Este estudio incorpora métodos cualitativos como la observación participante, entrevistas a profundidad, conversatorios, trabajo de campo virtual y presencial en compartencia con ex becarias, charlas extraoficiales y estudio etnográfico feminista, con el objetivo de cuestionar abiertamente los designios que atraviesan a las mujeres, específicamente a las mujeres que a partir de la colonia fueron racializadas y catalogadas como indígenas. Designios que además de estar atravesados por la idea de raza y clase, atribuyen características y mandatos con base en la idea de género. Con base en esta perspectiva, la investigación guía críticamente la noción de lo que una mujer indígena “debe ser” (Sánchez, 2005). En términos cuantitativos se analizan procedencias, los espacios de georeferencia, lugares laborales y retornos comunitarios rurales y urbanos. Este tejido se define como mixta en la medida en que abrega de diferentes paradigmas metodológicos que van más allá de la investigación positivista.

El diseño adoptado se revela como participativo, consolidando un espacio de colectividad de tejer voces de las experiencias diversas y multifacéticas de las mujeres indígenas egresadas de PROBEPI. La investigación se despliega con la mirada puesta tanto en la comprensión profunda de lo acontecido como en la anticipación reflexiva de lo que podría surgir en la posteridad, rescatando así la riqueza del pasado y la promesa del mañana.

Las perspectivas teórico-metodológicas que conjuga esta investigación incluyen la epistemología feminista y el reconocimiento de la validez del conocimiento situado (Haraway, 1995) al rescatar la particularidad de las experiencias de cada una de las ex becarias del programa PROBEPI que fueron entrevistadas. Así mismo, recoge la experiencia encarnada (Pons, 2019; Cruz-Hernandez, 2021) con un amplio valor epistémico que, como se registra en las entrevistas, va más allá de la anécdota, esa recuperación de un saber sensible es a su vez la posibilidad del desplazamiento y la creación, nombrar y subvertir al mundo desde sí y con las otras. Esto se refleja en referentes compartidos por todas esas mujeres, lo que posibilita identificar condiciones estructurales de opresión.

En la amalgama de estrategias de investigación, se imbrica la revisión documental y el trabajo de campo, tanto virtual como presencial, se captura la esencia de las narrativas situadas. Este enfoque ecléctico permite no sólo la exploración en la bibliografía existente sino también el contacto directo con las realidades vivas, plasmando un compromiso profundo con la autenticidad y la riqueza de las voces de mujeres indígenas en contexto comunitario rural y urbano. En términos de temporalidad, la investigación plantea un abordaje retrospectivo al sumergirse en las experiencias durante sus respectivos posgrados de las ex beneficiarias del programa PROBEPI, pero al mismo tiempo prospectiva al analizar

el impacto del programa a nivel personal, profesional, académico, social o comunitario en la vida (actual y futura) de las participantes.

Las ex becarias egresadas del PROBEPI de las convocatorias de 2012, 2014, 2015, 2017, 2018 y 2019, esto representa respectivamente a las generaciones I, II, III, IV, V y VI, emergen en diversos espacios, cada una portadora de una identidad política que trasciende la categorización genérica, al identificarse como mujeres nahuas, mixe, maya, y, más allá de esta denominación, como indígenas. Asimismo, algunas de ellas, aun encontrándose fuera de sus territorios originarios, mantienen una conexión activa con sus comunidades o familias, contribuyendo así a la perpetuación de un tejido social, ya sea comunitario o familiar, desde las ubicaciones geográficas en las que se encuentran.

La selección de la muestra careció de representatividad y no siguió un enfoque probabilístico. De las 58 ex becarias que conformaron el total de 6 generaciones, únicamente 12 participaron en la encuesta y 14 accedieron a ser entrevistadas. En respuesta a la pregunta número 64 de la encuesta, que indagaba sobre la disposición a participar en entrevistas para profundizar en sus respuestas, todas las encuestadas respondieron afirmativamente. Todas contestaron que Sí. De igual forma, frente a la última interrogante sobre la disposición a proporcionar un número de contacto para facilitar el seguimiento personalizado a la entrevista, todas suministraron sus números correspondientes. Posteriormente, se procedió a coordinar las entrevistas, contemplando la posibilidad de realizarlas en Ciudad de México, Guerrero o San Cristóbal de las Casas. Durante el proceso de contacto a través de correo electrónico y WhatsApp, todas las participantes respondieron a los mensajes. No obstante, dos de ellas cancelaron sus citas, evidenciando únicamente una notificación visual de la cancelación, sin llegar a confirmar ni concretar las entrevistas. Este hecho se atribuyó aparentemente a problemas de salud. En la siguiente gráfica, se expone de manera panorámica el total de participantes en el estudio:

Gráfica 3 La participación de ex becarias

ENCUESTA			
Generación y año	Mujeres	Posgrado	TOTAL
I (2012)	I	Extranjero	I
II (2014)	I	Extranjero	I

III (2015)	4	Extranjero	4
IV (2017)	2	Nacional	2
V (2018)	2	Nacional	2
VI (2019)	2	Nacional	2
TOTAL			12

Fuente: Elaboración propia.

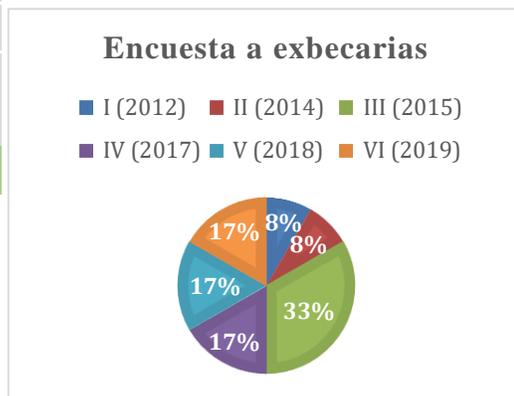


Tabla 2 Entrevistas a ex becarias

Entrevistas a ex becarias				
Tota de entrevistas concretadas	Generación y año	Lengua originaria	Entrevista	Total
1	I (2012)	maya	virtual	1
2	I (2012)	nahua	presencial	
3	II (2014)	chatino	presencial	2
4	II (2014)	mazahua	virtual	
5	III (2015)	Tojol-ab'al	presencial	3
6	III (2015)	Purépecha	presencial	
7	III (2015)	náhuatl	virtual	
8	IV (2017)	Purépecha	virtual	3
9	IV (2017)	mixteco	virtual	
10	IV (2017)	otomí	presencial	
11	V (2018)	mixteco	presencial	2
12	V (2018)	zoque	presencial	
13	VI (2019)	Tojol-ab'al	presencial	2
14	VI (2019)	náhuatl	presencial	

Fuente: Elaboración propia.

La implementación de la encuesta se llevó a cabo mediante la plataforma virtual (Formularios de Google), enviándola a las 58 ex becarias individualmente a sus correos electrónicos personales, utilizando el directorio oficial del Programa. La encuesta se estructuró en tres partes, incluyendo 68

preguntas en total. La primera, se centró en aspectos personales vinculados a sus lugares de origen; la segunda, exploró su trayectoria académica en conexión con su perfil y comunidad; y la tercera abordó el marco comunitario y procesos de retorno o incidencia política. Inicialmente, se empleó la vía del correo electrónico para la distribución de la encuesta, y ante la falta de respuestas positivas de las ex becarias, se recurrió posteriormente al grupo de egresados del PROBEPI.

En cuanto a las entrevistas, se realizaron únicamente con 14 ex becarias y constaron de 14 preguntas diseñadas para facilitar tanto el análisis cualitativo como el cuantitativo. Es importante destacar que las entrevistas adoptaron un formato tanto individual como abierto, profundo, personalizado, con consentimiento informado y la opción de permanecer en el anonimato. Se reconoce la singularidad de cada voz de las ex becarias, con experiencias de vida y trayectorias profesionales particulares. No obstante, en un sentido panorámico, se llevó a cabo una revisión preliminar de la base de datos del PROBEPI para contextualizar su ubicación geográfica, idiomas, nombres de comunidades y trayectorias académicas de investigación.

La preparación de las entrevistas se abordó con un enfoque ético y feminista del cuidado, respetando las experiencias individuales y reflexionando sobre las motivaciones personales, profesionales o comunitarias que influenciaron la decisión de regresar o no a sus comunidades de origen. Durante los diálogos e interacciones, se profundizó en las formas en que las ex becarias han impactado en sus respectivos lugares de influencia, abordando con sensibilidad las complejidades de sus recorridos y experiencias.

X. Análisis de resultados

El análisis de resultados se concentra en la población indígena, con un enfoque específico en mujeres que han cursado y completado un posgrado a nivel de maestría o doctorado a través del Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI) en México. Este grupo abarca a mujeres que son hablantes o no de un idioma ancestral o que se autoadscriben como integrantes de un pueblo originario, perteneciendo a alguna de las 68 agrupaciones lingüísticas presentes en el país.

Aunque el periodo estadístico de estudio comprende desde 2012 hasta 2019, es relevante resaltar que, durante este lapso, el Programa ha registrado la graduación de 58 mujeres pertenecientes a 20 lenguas originarias, procedentes de 16 Estados de la República. Este análisis proporciona una visión

detallada de la diversidad lingüística y geográfica dentro de la población estudiada, lo que facilita una comprensión más profunda de la destacada contribución de las mujeres indígenas al ámbito académico de posgrado en México.

A continuación, se expone el cuadro estadístico de los Estados de procedencia, pueblo originario y el número de ex becarias:

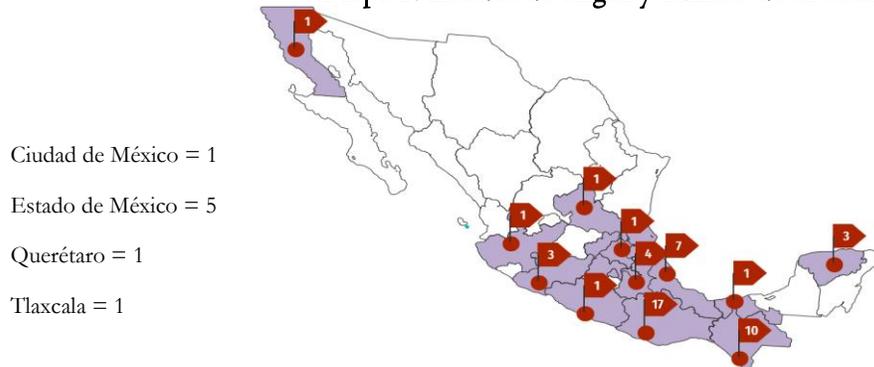
Tabla 3 Estados de origen y pueblos indígenas de las ex becarias

Estado	Pueblo originario	Ex becarias
Baja California	mixteco	1
Campeche	maya	1
Chiapas	tojol-ab'al, tzotzil, tzeltal, zoque	10
Ciudad de México	nahua	1
Estado de México	mazahua, ocuilteco, otomí	5
Guerrero	nahua	1
Hidalgo	nahua	1
Jalisco	huichol	1
Michoacán	purépecha	3
Oaxaca	chatino, chinanteco, mazateco, mixe, mixteco, triqui y zapoteco	17
Puebla	tononaca, nahua, ngigua (popoloca)	4
Querétaro	otomí	1
San Luis Potosí	nahua	1
Tlaxcala	nahua	1
Veracruz	nahua y totonaca	7
Yucatán	maya	3
Total		58

Fuente: Elaboración propia basada en datos del PROBEPI.

Este mosaico identitario y geográfico que conforman estas mujeres exige una mirada profunda para apreciar la complejidad de sus experiencias. La diversidad de sus orígenes ancestrales, sumada a la persistencia de la identidad comunitaria y familiar a pesar de las diásporas, arroja luz sobre la riqueza intrínseca de sus miradas individuales y colectivas. Este análisis, enriquecido con la consideración de las voces que emergen desde la dislocación geográfica, promete desentrañar capas adicionales de significado en la intersección de la identidad, la geografía y la comunidad.

Mapa I. Estados de origen y número de ex becarias



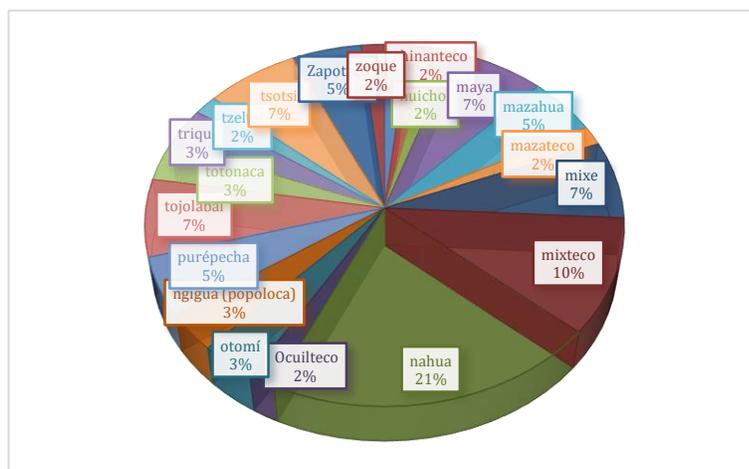
Fuente: Elaboración propia

En México, las lenguas nacionales forman un gran mosaico sonoro, reflejo de su rica diversidad. Este país se destaca entre las diez naciones con la mayor diversidad lingüística en el Abya Yala, sobresale por ser uno de los principales epicentros de voces indígenas. Según el censo de 2010, existen casi 7 millones de hablantes de alguna lengua indígena y cerca de 15 millones 700,000 personas que se reconocen como indígenas; se hablan diariamente 364 variantes lingüísticas provenientes de 68 agrupaciones y derivadas de 11 familias lingüísticas (INALI, 2023); en el 2020, 7,364,645 personas de 3 años y más de edad hablan alguna lengua indígena, lo que representa el 6 % de la población total. Las más habladas son: náhuatl, maya y tzeltal (INEGI, 2020).

De acuerdo con la ex becaria Rodríguez, F. la lengua va más allá de ser un medio de comunicación; es la raíz de la identidad política, una enunciación que une las raíces de cada comunidad con sus antepasados, el territorio, la memoria, lucha y resistencia. Las palabras, según ella, son tejidos de historias que se entrelazan con la tierra misma, convirtiendo cada conversación en una articulación de memorias, “cuando charlo con otra compañera, me cuenta de sus abuelas, territorios, peleas... pero ojo, no todo es como pensamos. En nuestras comunidades, hay cosas feas que debemos afrontar, como la violencia y el maltrato animal. Es real” (G. Rodríguez, comunicación personal, 8 de septiembre de 2023).

En México, la diversidad no sólo se ve, sino que se escucha. Cada idioma ancestral es un tributo a la riqueza cultural que fluye como un río caudaloso, nutriendo las raíces de un país que rechaza ser definido por una sola voz. Es en la multiplicidad de las lenguas donde México halla su fuerza, vitalidad y conexión eterna con las melodías del pasado, resonando en las generaciones futuras, aunque falta mucho camino para alcanzar la horizontalidad en los lenguajes. En la siguiente gráfica, se puede observar el porcentaje de ex becarias pertenecientes de pueblos indígenas:

Gráfica 4 Lenguas ancestrales de ex becarias



Fuente: Elaboración propia.

Según el Catálogo de Lenguas por INALI (2010), la lengua náhuatl a través de sus diversas variantes y variaciones de habla es la lengua mayoritariamente hablada en México, pues en más de 16 Estados dominan el idioma,⁹ y de donde proceden la mayoría de las ex becarias, a la que le sigue el mixteco, el mixe, el maya, el tojol-ab'al , el tzotzil, el mazahua, el purépecha, zapoteco, otomí, ngigua (popoloca), purépecha, totonaca, triqui, chatino, chinanteco, huichol, mazateco, ocuilteco, tzeltal y zoque, como se observa en la gráfica anterior. En el siguiente cuadro comparativo de los censos de población y vivienda 2010, 2015 y 2020 sobre la población de 3 años y más que habla la lengua náhuatl se puede observar cómo en cinco años se ha reducido el número de hablantes:

Cuadro I Censo comparativo de hablantes

Idioma ancestral	Censo 2010	Censo 2015	Censo 2020
náhuatl	1,586,884	1,725,620	1,651,958

Fuente: INALI, 2023.

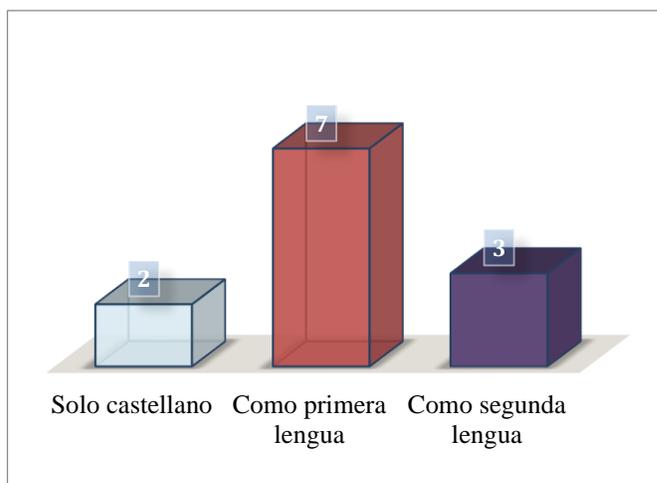
⁹ Se habla en 16 de las 31 entidades federativas de la República Mexicana: Puebla, Hidalgo, Veracruz, San Luis Potosí, Oaxaca, Colima, Durango, Guerrero, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nayarit, Tabasco, Tlaxcala, estado de México y Ciudad de México.

En el tejido global de lenguas, la diversidad se desvanece, y México no escapa a esta amenaza. Es en este contexto, en que Yásnaya Aguilar, como observadora lúcida y crítica de la realidad lingüística, plantea el término “lingüicidio” y propone una hoja de ruta para enfrentar al racismo, clasismo y colonialismo que determinan la desaparición de los idiomas ancestrales. Es preciso reformar las políticas estatales, en áreas cruciales como la administración pública, justicia, educación y salud, se vislumbra la urgencia de influir en el marco jurídico para salvaguardar los Derechos Lingüísticos, por ende, “el Estado debe dejar de ser el mayor violador de estos derechos” (Aguilar, 2023, s/p).

De acuerdo con los estudios de Ramírez (2022), en este sombrío escenario, la lengua ancestral, en muchos casos, es relegada a la esfera privada, limitándose a ser utilizada en entornos familiares o ceremoniales. La consecuencia es una silenciosa marginalización, donde la riqueza cultural y lingüística se ve constreñida, despojando a las lenguas indígenas de su papel vital en la esfera pública. Este fenómeno, aunque invisible para muchos, refleja la persistencia de patrones discriminatorios arraigados en las estructuras educativas y sociales, evidenciando la necesidad urgente de abordar las raíces históricas de este fenómeno para construir un futuro más equitativo y respetuoso de la diversidad lingüística en México, pues, “las personas pueden desenvolverse en su propia lengua en cualquier ámbito y espacio público o privado, dado que es su derecho preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad” (p.47).

La Gráfica 5 revela que, si bien un número considerable de ex becarias reporta cierto nivel de dominio de su lengua originaria, un porcentaje significativo señala el español como su primera o única lengua. Estos datos corroboran las afirmaciones sobre la persistencia del español como lengua dominante, incluso entre quienes han participado en programas de revitalización lingüística. Sin embargo, es importante destacar que la noción de “dominio” es compleja y puede variar según el contexto y las habilidades específicas. Un análisis más profundo de los datos, considerando variables como la edad, la región de origen y la intensidad de la inmersión lingüística, podría arrojar luces sobre los factores que influyen en el grado de dominio de las lenguas originarias (Ramírez, 2022; Aguilar, 2023).

Gráfica 5 Dominio de idioma originario o lengua ancestral de ex becarias



Fuente: Elaboración propia.

Las implicaciones de las políticas históricas de castellanización y discriminación lingüística, como hemos visto, persisten de manera sutil pero profunda en los pueblos indígenas de México y Abya Yala. Esta herencia se refleja en los datos de la Gráfica anterior, donde se detalla el conocimiento lingüístico de las ex becarias. Si bien no todas son hablantes nativas, muchas incorporan las lenguas originarias como segunda lengua, participando en un proceso de reetnización politizada. Esta elección lingüística no sólo responde a una apuesta por la revitalización cultural, sino que también las conecta con una identidad profunda y las habilita para construir puentes de comunicación y compartir significados dentro de sus comunidades.

Los hallazgos de Ramírez (2022) delimitan con agudeza los múltiples factores que han precipitado el abandono de las lenguas ancestrales, término que él mismo redefine como “lenguas maternas”. En México, este fenómeno se arraiga en la estructura misma del país, siendo el Estado-nación, a través del sistema educativo nacional, y las contribuciones de las familias y la sociedad, los arquitectos principales de esta problemática, como lo comparte el testimonio de Hernández.

“En mi casa mi papá sí hablaba mazahua, también en su casa lo hablaban. Bueno, mi mamá ya se diluyó mucho más desde generaciones antes, pero se platicaba que mi papá tenía una... como una manera muy agresiva de nombrar, aunque él hablaba, de nombrar a las personas que hablaban una lengua. Hacía comentarios como no agradables, no adecuados, y pues por supuesto que nunca nos hablaba en lengua. Ya después con el tiempo yo lo entendí también, ¿no? Como en esta intención de romper con eso que en algún momento lo había a él marcado y de toda la violencia que sufrió de niño, no quiso de alguna manera como replicar el que

usáramos el lenguaje o el vestido, pues como justo para eso, yo pienso que fue para protegernos” (S. Hernández, comunicación personal, 11 de septiembre de 2023)

Aunque desde el 2021 se han implementado políticas lingüísticas en marcos legales e institucionales que intentan revertir el daño, el camino hacia la revitalización lingüística es aún largo y desafiante. Instituciones como el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), el Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (INPI) y más recientemente PROBEPI a través de apoyos complementarios para egresados, se emergen como ensambladores en esta lucha, junto con las incansables iniciativas de activistas lingüistas que abrazan la investigación-acción para la revitalización e incidencia en sus comunidades. Tal como menciona una ex becaria E. Sebastián, “hace un año, con el apoyo de egresados PROBEPI pudimos imprimir materiales para difundir nuestra lengua náhuatl en la comunidad” (E. Sebastián, Comunicación personal, septiembre, 2023). El compromiso palpable de las comunidades indígenas en la preservación de sus lenguas originarias también contribuye a crear un cambio significativo (Ramírez, 2022).

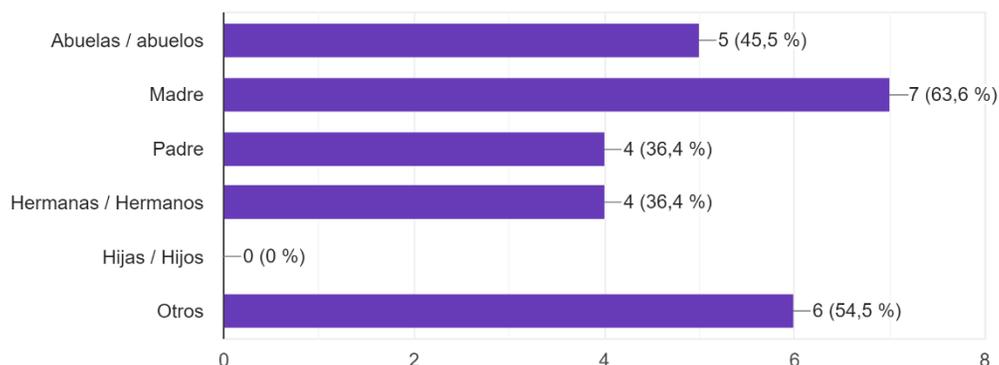
A pesar de los avances, la perspectiva de lograr las continuidades y revitalización de los idiomas y memorias comunitarias enfrentan desafíos significativos. Este dilema se manifiesta de manera concreta en experiencias individuales, tal como lo evidencian los casos paradigmáticos de Campuzano y Tzec. Las ex becarias, desde su profunda conciencia cultural y posición política, se autodenominan como la primera generación de no hablantes de sus lenguas ancestrales. No obstante, asumen con compromiso la responsabilidad de transmitir los conocimientos internos de sus comunidades a las generaciones futuras.

Es relevante destacar que, al adentrarse en el ámbito académico, este proceso se torna complejo. Como lo articula de manera elocuente la ex becaria Tzec, quien señala que para aquellos cuya lengua materna es la lengua indígena, la transposición de ideas a un formato académico y científico conlleva una ardua batalla colonial. Tzec expresa este desafío al manifestar que “[quienes] tienen como lengua materna la lengua indígena, cuesta mucho trabajo, el poder transmitir esas ideas a un formato académico, científico, con ciertas reglas” (N. Tzec, comunicación personal, 13 de septiembre de 2023). Así, el ámbito institucional y académico surge como el primer escalón en el nivel de desprendimiento epistemológico e idiomático, donde la intersección entre las lenguas ancestrales y los códigos académicos impone desafíos significativos.

La siguiente gráfica da cuenta que las ex becarias comparten su lengua originaria principalmente con sus familiares directos, como padres, abuelos y hermanos. Un número aún mayor destaca la importancia de los contextos comunitarios para la transmisión y uso de su lengua. En sus respuestas,

las ex becarias subrayaron la relevancia de estos espacios para fortalecer los vínculos intergeneracionales y mantener viva la memoria lingüística.

Gráfica 6 ¿Con quiénes compartes la lengua originaria?



Fuente: Elaboración propia

Es importante notar que la categoría “otros” engloba una diversidad de contextos, desde espacios laborales hasta interacciones casuales. Un análisis más detallado de estos “otros” contextos podría revelar patrones interesantes sobre las oportunidades y desafíos que enfrentan las ex becarias para utilizar su lengua originaria en diferentes ámbitos de su vida. Las resonancias significativas mencionadas por las participantes, como hablar con la abuela o soñar en su idioma, evidencian la profunda conexión que existe entre la lengua originaria, la identidad personal y la pertenencia a una comunidad. Estos hallazgos sugieren que, a pesar de los desafíos de la castellanización, las lenguas originarias continúan siendo un elemento vital en la vida de muchas ex becarias. Tal como se muestra arriba.

El cuadro 2, “Imbricación Lingüística”, expone la articulación que las ex becarias establecen entre su lengua ancestral, su memoria y su identidad. Once de las doce participantes destacaron la importancia de compartir activamente su lengua en contextos familiares y comunitarios. Al explorar sus experiencias, surgió un entramado de “resonancias significativas” que vinculan la lengua con la memoria ancestral.

Las ex becarias describieron cómo la lengua ancestral les permite conectarse con sus raíces, transmitir conocimientos ancestrales y construir una identidad cultural sólida. Por ejemplo, menciona que a través de la lengua se consolidan “los conocimientos de nuestros abuelos porque esos conocimientos tienen que ver con la ecología, de cómo cuidar nuestra madre tierra, los valores y no

seguir en discurso de la supremacía humana” (Rodríguez, F. Comunicación personal, septiembre, 2023). Estas experiencias subrayan el papel fundamental de la lengua en la preservación de la memoria colectiva y en la construcción de un sentido de pertenencia.

Es importante destacar que esta imbricación de la lengua con la memoria y la identidad se produce en un contexto sociolingüístico complejo, marcado por la influencia del español y las políticas de castellanización. Sin embargo, los testimonios de las ex becarias demuestran la resistencia ante el lingüicidio y la determinación de las comunidades indígenas por mantenerlas vivas. Tal como se muestra a continuación:

Cuadro 2 Imbricación Lingüística: memorias y el compartir de lengua ancestral para que no muera

<p>... yo, lamentablemente no hablo un idioma originario... no me identificaba como mujer indígena y fue hasta que yo entré a la licenciatura cuando yo me nombré y entendí que las prácticas que yo tenía en mi familia eran de una comunidad originaria (Hernández F.).</p>	<p>...aquí en la Ciudad de México, se nos había dicho a nosotros no teníamos esa relación y no éramos indígenas, entonces yo eso fue algo que me hizo dudar... Soy indígena, perdimos la lengua, pero empecé a identificar las prácticas culturales de mi familia, como sembrar en la chinampa, el moler en nixtamal, el tener fiestas... (Del Valle, E.).</p>	<p>Es preciso que nuestra lengua y los conocimientos de nuestros abuelos no se pierdan, porque esos conocimientos tienen que ver con la ecología, de cómo cuidar nuestra madre tierra, los valores... la lengua vive de los valores, el respeto hacia los ancianos, los árboles, el cielo, todo. Para nosotros los tojolabales todo tiene vida... (Rodríguez F.)</p>
<p>...cada forma de construir la identidad cultural es distinta y responde a situaciones y condiciones diferentes... que exigencia de fetichizarnos y de que vayamos a todos lados hablando nuestra lengua y vistiendo nuestras ropas... Pero también esa exigencia de que el planeta está bien jodido y los pueblos indígenas lo vamos a resolver, es terrible, no está en nosotros toda la responsabilidad (Díaz M.)</p>	<p>Que tuviera que hablar náhuatl como primera lengua implicó que mientras los demás entendían de una lo que les estaban explicando, yo tenía que dedicar más tiempo, hasta incluso dedicar tiempo en el traducir literalmente lo que ellos (los maestros) querían decirme... hubo bastante dificultad en la comprensión y creo que eso sí se debe a mi origen (Flores J.)</p>	

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Explorando trayectorias académicas: Caminos del conocimiento profesional y comunitario

En el contexto del ingreso a un posgrado, las voces, testimonios, encuestas y entrevistas de las ex becarias revelan una marcada singularidad en sus trayectorias educativas, siendo muchas de ellas las primeras o únicas de sus familias en acceder a un programa de posgrado. Estas mujeres provienen mayoritariamente de entornos campesinos, de progenitores obreros, trabajadoras del hogar, migrantes, jornaleros o pertenecientes a las clases populares. González, A. al relatar su experiencia, subraya esta realidad al

señalar: “nadie había estudiado en mi pueblo y creo que muy pocas habíamos salido hacia afuera, entonces antes recuerdo que iba mucha gente como investigadores, investigadores a mi pueblo y de ahí me surgió interés” (González, A. comunicación personal, 9 de septiembre de 2023). Este testimonio destaca la excepcionalidad de su incursión en el ámbito académico y su compromiso con la investigación, especialmente en el contexto de la vinculación con sus propias comunidades.

En los ecos de testimonios, resonaba una determinación sentipensada entre las raíces de una identidad indígena y el anhelo de ingresar al camino académico. Del Valle E., con una voz segura, compartió la repercusión del apoyo de los progenitores que no sólo la acompañaron en todo el proceso, sino que también construyeron el puente hacia el logro, la ex becaria refiere:

...mis papás siempre nos impulsaron y porque ahí en donde nosotros vivimos pues si hay este referente como de decir pues estudia, estudia porque acaso quieres ser barrendero, acaso quieres... o sea si hay ese sentido de decir, estudia para el desarrollo, para ser mejor, entonces pues era nuestro deber como niños, como hijos” (Del Valle, E. información personal, 8 de septiembre de 2023).

Por otro lado, Gladis al postularse para el posgrado, se encontró con las murmuraciones de una comunidad con narrativas patriarcales que cuestionaba su decisión. Las voces de la familia extendida y vecinos resonaban en su mente, cuestionando la viabilidad de estudiar por ser mujer, en la búsqueda de estas memorias de voces, ella refería: “¿Qué? ¿Gladys se va a ir a estudiar a otro país? No, no va a poder porque es mujer, es una pérdida de tiempo, ¿por qué no se ha casado? ¡Que ya se case! es lo importante” (Rodríguez, G. información personal, 8 de septiembre de 2023)

Por otro lado, Díaz, I. hija de padres profesores bilingües, encontró en su niñez la semilla del camino académico. Su padre, interesado en su éxito, la guio con exigencias que, aunque bienintencionadas, resaltaban la doble vara de medir que enfrentan las mujeres. En su testimonio, cuenta:

Cuando yo entré a otros niveles [educativos] esperaban mucho de mí. Era como ser una buena estudiante siempre, siempre tenía que ser buena estudiante, siempre sobresalir, siempre ser muy... sí, con una calificación muy perfecta, ¿no? Entonces, pero, como siempre, se exige más a las mujeres, ¿no?” (Díaz, I. información personal, 9 de septiembre de 2023)

María de la Flor, con su recorrido por una institución privada, señaló la realidad de muchos de su generación: el acceso condicionado por barreras económicas. Su testimonio destapó la dualidad de la educación de posgrado, siendo un privilegio alcanzable sólo a través de becas y esfuerzos adicionales. Esta historia, se imbrica con la de Odilia. Ella contó que es la más joven de siete hermanos, cargaba

con la responsabilidad de su propia decisión. La búsqueda de una carrera superior se volvía una meta personal, pues no había una figura a la que pedirle permiso. La lucha económica se volvía una sombra imponente, resaltando la necesidad de apoyo externo, como el ofrecido por el PROBEPI, como ella misma mencionó: “pues, no puedo yo solucionar sola mis estudios, porque antes de conocer lo que es el PROBEPI, pues sí estaba yo investigando universidades, y la verdad, pues la parte económica era lo más fuerte, ¿no?” (O. Santiago, información personal, 3 de octubre de 2023).

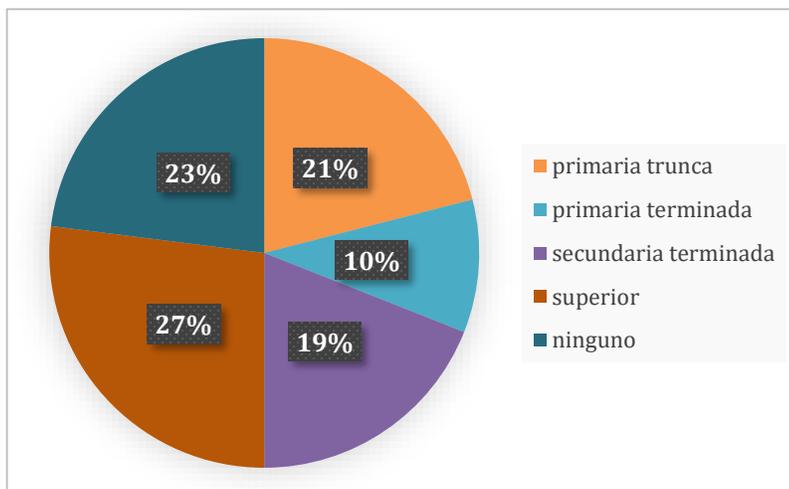
Otra voz, luminaria y potente de Teresa, desde su trinchera desafiaba las expectativas comunitarias que reducían a las mujeres a funciones predefinidas, explicó:

...porque era como retarle la vida a la comunidad, ¿no? de pensar que las mujeres sí podíamos, ¿no? hechas a cumplirse ciertos estereotipos que ya están marcados en la sociedad. Entonces esto fue como un reto, para seguir estudiando, no nada más en el posgrado, es desde la secundaria, porque la comunidad y mis papás siempre sienten que tienen la obligación de darte con que sepas leer y escribir ¿no? O sea, es un poco como la esperanza de una escuela para ellos, entonces cumpliendo esa esperanza ya, ya lo tienes y punto” (T. Soriano, información personal, 10 de septiembre de 2023)

Estas voces entrelazadas exponen un tejido de experiencias, donde la educación superior y de posgrado no es sólo un acto de aprendizaje, sino una resistencia contra las limitaciones que históricamente la sociedad patriarcal impone a las mujeres de pueblos indígenas. En sus historias se plasma la fuerza de la determinación, la valentía de desafiar normas arraigadas y el poder transformador de la educación en la construcción de nuevas narrativas para las mujeres.

Los resultados derivados de la encuesta aplicada complementan este panorama, evidenciando que más del 72% de los progenitores de ex becarias no cursaron estudios de educación superior, mientras que únicamente el 27% sí accedió a una formación universitaria. Este contraste subraya la significativa brecha educativa existente entre las generaciones anteriores y las ex becarias que pisaron un posgrado, consolidando la noción de que estas mujeres representan una ruptura con las tradiciones educativas familiares al emprender un camino académico que trasciende las limitaciones socioeconómicas, culturales y geográficas previas. En la siguiente gráfica, se expone la escolaridad de los progenitores de las ex becarias:

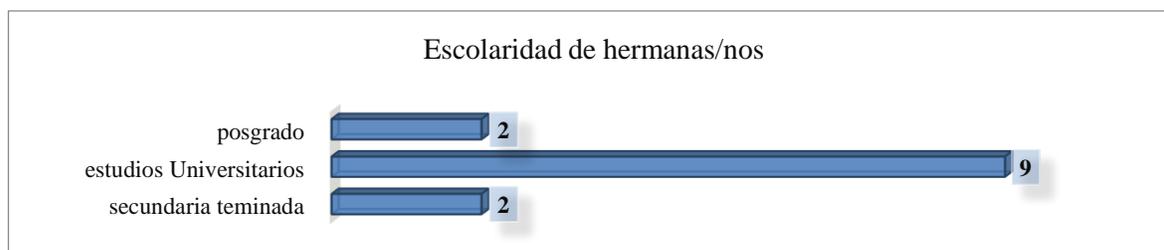
Gráfica 7 Escolaridad de progenitores



Fuente: elaboración propia

En paralelo a la iniciativa de estas mujeres, sus hermanas y hermanos también están incursionando en la esfera académica a nivel de posgrado. Las participantes encuestadas, 9 indicaron que, de manera similar a ellas, sus hermanos o hermanas están cursando estudios superiores. Contrariamente, 2 manifestaron que sus hermanos o hermanas alcanzaron únicamente el nivel de educación secundaria, mientras que otras 2 indicaron que han alcanzado el nivel de posgrado, tal como se ilustra en la gráfica siguiente:

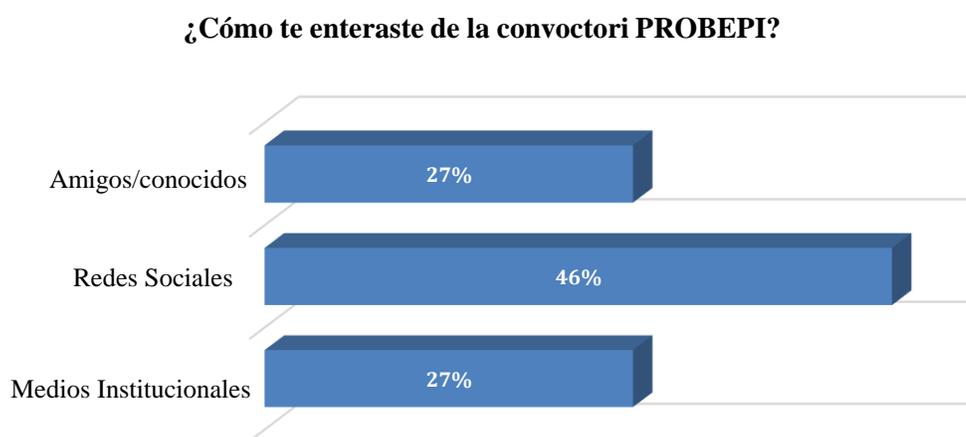
Gráfica 8 Escolaridad de hermanas y hermanos



Fuente: elaboración propia.

Es imperativo destacar que un gran número significativo de las ex becarias provienen de comunidades rurales, caracterizadas por la ausencia de acceso a medios de comunicación, plataformas o servicios que faciliten la obtención de información sobre convocatorias para programas de posgrado y becas. En este contexto, las ex becarias se vieron confrontadas con diversos desafíos para enterarse de la convocatoria de PROBEPI; la Encuesta arrojó que el 27% se enteraron por amigos o conocidos, el 46% a través de redes sociales y el 27% en medios institucionales, a continuación, se detallan las respuestas que emergieron:

Gráfica 9 Medios de información sobre PROBEPI



Fuente: elaboración propia.

La elección de las ex becarias por emprender una trayectoria académica ya sea a través de la realización de una maestría o un doctorado, no fue un acontecimiento fortuito, sino más bien el resultado de un proceso reflexivo profundo. Este proceso estuvo imbuido de un posicionamiento político alimentado por experiencias situadas, actividades comunitarias o familiares previas, así como las experiencias de compañeras y compañeros que comparten ese posicionamiento político, las cuales trazaron el camino de aprendizaje y crecimiento intelectual de cada una. Ingrid nos comparte como en su camino universitario conoció a compañeras y compañeros indígenas, ex beneficiarios de programas de becas que posibilitaron sus estudios de posgrado en diferentes países del extranjero, al respecto nos señala:

Entonces, esa experiencia de conocer otros lugares, de saber otros pensamientos, otras experiencias, otras perspectivas, me gustaba la investigación también porque me gusta aprender, me gusta cambiar de idea, como leer mucho de algo y luego leer otra cosa y decir eso que leíste, qué onda, como que sí, como que no, ¿sabes? Eso me genera, no sé, es como una explosión

mental. Entonces lo que hice fue tener ese objetivo como ya final no como a mediados de mi carrera empecé a trabajar en investigación y así y entonces ya yo como que tenía esa sensación de querer estudiar maestría y hacer el posgrado (Díaz, I. información personal, 9 de septiembre de 2023).

La decisión de adentrarse en lo académico representa las continuidades de un recorrido, en el cual cada paso previo equivalió a un chasquido, a una ruptura o de un reanudar que expresaba la aspiración de adquirir herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para construir conocimiento. Al optar por una maestría o un doctorado, el objetivo no se limita a desplazar los cimientos previamente establecidos; más bien, se busca erigir la imbricación de lo comunitario y lo académico tejidos en nuevas formas de “sentipensar” las ideas, de llevar a cabo una crítica fundamentada y contribución al campo del saber (Méndez, 2013).

Al compaginar la elección de su posgrado con sus intereses comunitarios, el objetivo de la investigación se vuelve una enunciación política. Como Josefina refiere, la investigación permite identificar desde una mirada crítica la distancia que existe entre las políticas públicas y las necesidades particulares de cada comunidad indígena, la homogeneización que se hace de la población originaria de forma general, pero especialmente en las políticas públicas y la distancia que hay desde dónde surgen estos programas paternalistas y las necesidades y formas organizativas que cada uno de los pueblos ostenta. Al respecto ella nos comparte:

Los proyectos productivos van enfocados a grupos organizados, ya sea de cinco mujeres, de diez mujeres, de veinte personas, de treinta personas, etcétera, pero no es comunal, eso quiere decir que cuando llegan a la comunidad tienen que elegir quién sí va a participar en el proyecto y quién no va a participar. Entonces, desde ahí rompemos lo comunitario. Porque es mejor hacer un proyecto comunal porque están acostumbrados a trabajar siempre juntos (Flores, comunicación personal, 05 de octubre de 2023)

Reflexionar sobre el lugar previo de las ex becarias antes de ingresar al ámbito académico implica sumergirse en las complejas relaciones de poder marcadas por las intersecciones de clase, género, raza, edad, estado civil, entre otras condicionantes de acceso. De acuerdo con los testimonios, ellas se encontraban en entornos caracterizados por la vulnerabilidad, mandatos patriarcales y violencias generalizadas, estableciendo las bases para comprender-habitar su recorrido y las estrategias desarrolladas para postularse a posgrados o becas; desafiando conscientemente las normativas, desmontando las expectativas que las relegarían a roles de género y espacios limitados por ser mujeres.

González A., ex becaria nahua, relata que su interés por estudiar un posgrado surgió durante su carrera. En la universidad, se encontró con personas que compartían su interés por los temas de género. Sin embargo, la falta de oferta académica en este campo, evidenciada por una sola materia de Antropología de Género, la dejó insatisfecha. Ella constantemente se hacía preguntas sobre la situación de las mujeres a comparación de los hombres, el lugar que ocupan en los ámbitos públicos o privados. Así, nació en ella la necesidad de profundizar en estos estudios a través de un posgrado, aunque teniendo que enfrentar los mandatos obligatorios, ella sostuvo:

...cuando las mujeres nos íbamos de la comunidad para estudiar era distinto a cuando se iban los hombres, por todo lo que rodeaba ahí, de si tú eres mujer... pues seguro te vas a embarazar, no vas a terminar la carrera para qué invertir en tu educación... Entonces, ya en la universidad ahí fue donde me empecé a interesar por los temas de género (González, información personal, 9 de septiembre 2023).

Por otra parte, en contexto más urbano, Del Valle E., tras concluir su licenciatura, experimentó la inquietud de realizar un posgrado, pero varias circunstancias lo impidieron. La decisión de hacer valer la lengua náhuatl como requisito de maestría fue un punto crucial. Al sentir que su lengua originaria no era suficientemente valorada, ella encontró en la búsqueda de programas académicos que requirieran el náhuatl como requisito, pues su activismo lingüístico por preservar su idioma ancestral fue un motivo significativo para seguir adelante. Su historia refleja la lucha por preservar y destacar la importancia de las raíces culturales en su formación académica (Del Valle, información personal, 08 de septiembre de 2023).

Por otro lado, en un contexto rural y al sur de México, Rodríguez F., ex becaria tojol-ab'al, apunta a importantes reflexiones sobre la formación universitaria de las mujeres de pueblos indígenas y la transformación social. Ella, desde su infancia, ha tenido una firme determinación de no conformarse con el papel tradicional asignado a las mujeres en su comunidad (de casarse o tener hijos). Su deseo de superación personal y su resistencia a aceptar un papel predeterminado de hija, esposa y madre la llevaron a cuestionar y desafiar las expectativas impuestas. La idea de salir de su comunidad con la intención de regresar y contribuir aportando para la transformación de la realidad, fue lo que la impulsó y motivó. Esto ha sido el motor detrás de su interés por estudiar un posgrado. Rodríguez F. menciona:

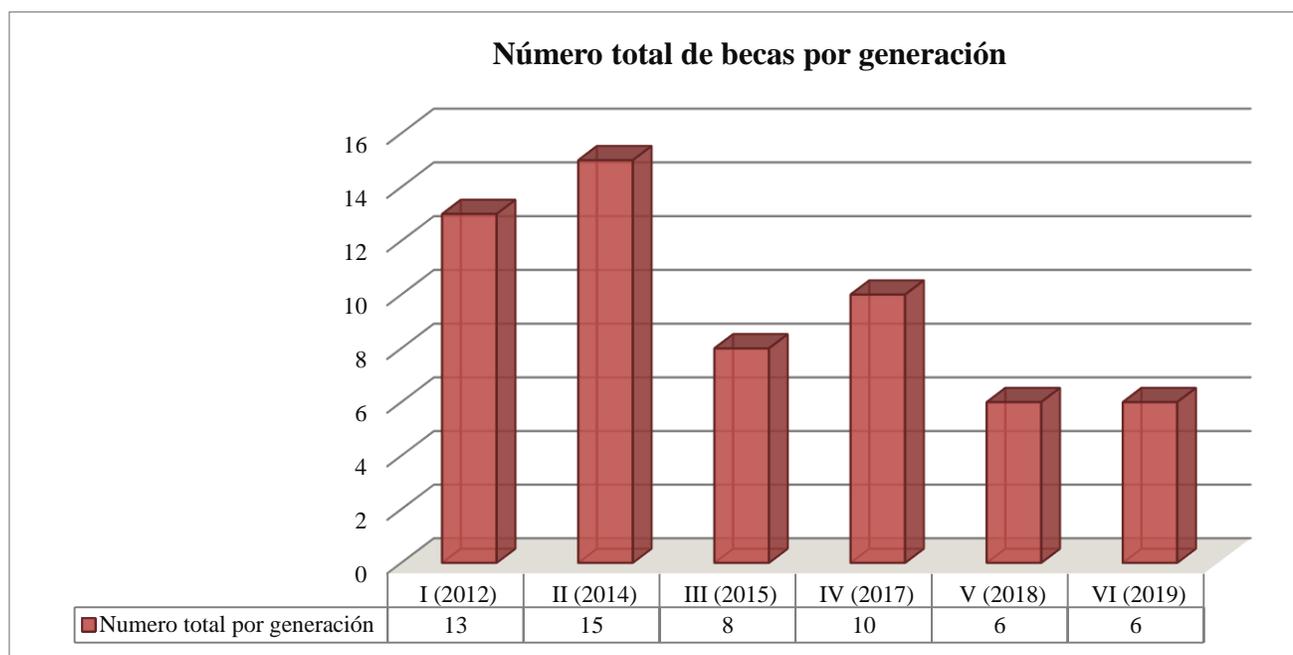
Ah bueno, yo desde pequeña siempre he tenido esa noción [de estudiar], no sé, esa idea de no quedarme en mi comunidad, de salirme, ¿para qué? Para regresar y aportar... de superarme como

mujer, de no quedarme fungiendo ese papel que históricamente nos han asignado (Rodríguez, información personal, 8 de septiembre de 2023).

Estos testimonios revelan la diversidad de motivaciones que impulsaron a las mujeres de pueblos indígenas a buscar y postular a un posgrado. Mientras González buscó una educación más especializada en género, Del Valle E. destaca la importancia de valorar su lengua y cultura, y Rodríguez F. se embarca en este camino con el propósito de desafiar y cambiar las expectativas de ser mujer en una comunidad tojol-ab'al. Estos relatos ilustran cómo las experiencias personales, las aspiraciones culturales y las resistencias a las normas preestablecidas influyen en la decisión de construir otros caminos en la academia.

En otro orden de ideas, según los registros de la base de datos de PROBEPI, se concedieron un total de 58 becas a las cohortes correspondientes a los años 2012, 2014, 2015, 2017, 2018 y 2019. Dichas becas se distribuyeron de la siguiente manera: la generación I recibió un total de 13 becas, la generación II fueron 15 beneficiarias, mientras que la generación III contó con 8 becas, la generación IV obtuvo 10 becas, la generación V fue favorecida con 6 becas, y la generación VI también recibió un total de 6 becas. Estos datos se presentan visualmente en la gráfica 10, proporcionando una representación de la distribución de becas a mujeres indígenas entre las distintas generaciones:

Gráfica I0 Número total de becas por generación

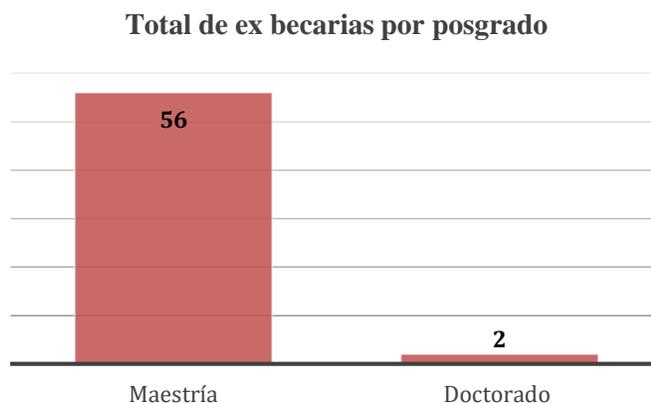


Fuente: elaboración propia en datos del PROBEPI.

En lo que respecta al nivel de posgrado seleccionado por las beneficiarias, se evidencia una predominancia significativa de ex becarias que optaron por cursar una maestría. En contraste, se observa una proporción menor de ex becarias que decidieron embarcarse en la realización de un doctorado. Esta tendencia se destaca de manera notable en la representación visual proporcionada en la siguiente gráfica.

Al respecto Servin L., mujer purépecha de perspectivas muy definidas nos comparte cómo esta decisión siempre fue parte de sus objetivos “Quería hacer la maestría y el doctorado. No se había dado por diferentes cosas, pero luego ya se dio aquí del PROBEPI y tomé el doctorado. Yo ya tenía la maestría. Yo siempre supe que iba a hacer el doctorado” (L. Servín, información personal, 8 de octubre de 2021).

Gráfica II Total de becarias por nivel de posgrado



Fuente: elaboración propia en datos del PROBEPI.

Un aspecto de notable relevancia para las generaciones 2012, 2014, 2015, 2017, 2018 y 2019 se centra en los programas de posgrado seleccionados por las ex becarias. Es significativo destacar que decidieron, mayoritariamente, cursar maestrías y doctorados en diversas disciplinas, a incluir áreas como Administración y Desarrollo de Negocios Sostenibles, Agroforestería y Agricultura Sostenible, Antropología, Antropología Social, Arte y Literatura, Ciencias Ambientales, Ciencias de la Sostenibilidad, Ciencias en Biosistemática, Ecología y Manejo de Recursos Naturales y Agrícolas, Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural, Ciencias Sociales, Derecho, Derechos Humanos, Derechos Humanos y Educación para la Paz, Desarrollo Rural, Desarrollo y Cambio Climático, Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica, Doctorado en Ciencias Sociales, Economía y Gestión Municipal, Educación Intercultural Bilingüe, Educación con Mención en Currículo y Comunidad Educativa, Estudios Amerindios y Educación Bilingüe, Estudios de Género y Cultura, Estudios de la Mujer, Estudios Latinoamericanos, Etnología, Género y Desarrollo, Gestión Ambiental y Ecoturismo, Conocimiento, Tecnología e Innovación, Lingüística Indoamericana, Maestría en Antropología Social, Maestría en Ciencias en Conservación y Aprovechamiento de Recursos Naturales, Maestría en Salud Pública, Matemática Educativa, Pedagogía, Políticas Públicas, Práctica del Desarrollo, Sociolingüística, entre otros.

Es plausible considerar que la elección de estas especialidades puede haber estado motivada por una sensibilización hacia las condiciones o necesidades específicas de sus comunidades. No obstante, no se descarta la posibilidad de que la toma de decisión haya sido impulsada también por un deseo de crecimiento y desarrollo personal y profesional. Este panorama refleja la diversidad y amplitud de las

áreas de estudio abordadas por las becarias, sugiriendo un compromiso integral con la adquisición de conocimientos que van desde lo social hasta lo ambiental y lo cultural.

El testimonio de María de la Flor refleja el beneficio que ha aportado no sólo de forma personal y comunitaria, sino también en el ámbito profesional al brindarle en una primera instancia, la posibilidad de insertarse en el centro académico de su propia formación, y en una segunda instancia, le ofreció herramientas de apoyo en su ejercicio como docente que le permitieron consolidar su posición, así como en el contenido que puede aportar a sus estudiantes, al respecto señala:

“Pues yo ahí en la uni [Universidad Intercultural de Chiapas] cuando empecé a dar clases, a mí me llamaron hace ya algunos años a dar clases ahí en la universidad, pero daba lengua originaria, digamos que me llamaron no por el perfil sino porque hablaba lengua originaria. Pero ya después fui solicitando materias que tuvieran relación con mi perfil y ya me empezaron a dar algunas materias en la licenciatura en Derecho y fue ahí donde sentí una profunda necesidad de una formación más porque sí sentía que, por ejemplo, cuando preparaba mis clases, cuando impartía temas, de pronto surgían dudas... Y pues, obviamente al regresar a casa, uno... yo me ponía a investigar de nuevo para que al siguiente día uno pudiera responder a esas preguntas, digamos que, porque la formación en la licenciatura pues era básicamente todo el sistema positivo mexicano que tiene que ver con el derecho, pero nada de historia, nada de contexto de dónde surge todo esto, y eso, y la licenciatura en derecho intercultural sí tenía mucho, tiene mucho que ver con contextos sociohistóricos, ¿no? Y eso, sentía que me faltaba muchísimo y pues, bueno, decía, no, yo creo que también como un interés personal de querer formarse, de querer saber algo más de lo que ya sabía en ese entonces y pues así surgió mi necesidad” (Gómez, M. información personal, 18 de septiembre de 2023).

Tabla 4 Becarias inscritas en Programas de Posgrado

Programas	Número de ex becarias
Práctica del Desarrollo	4

Antropología	2
Desarrollo Humano	2
Derecho	1
Educación Intercultural Bilingüe	7
Derechos Humanos y Educación para la Paz	2
Lingüística Indoamericana	1
Knowledge, Technology and Innovation	1
Género y Desarrollo	2
Estudios de Género y Cultura	2
Matemática Educativa	1
Agroforestería y agricultura sostenible	1
Educación Mención en Currículo y Comunidad Educativa	2
Ciencias Sociales	1
Estudios Amerindios y Educación Bilingüe	2
Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica	1
Gestión Ambiental y Ecoturismo	1
Desarrollo Rural	1
Desarrollo y Cambio Climático	1
Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural	1
Administración y desarrollo de negocios sostenibles	2
Políticas Públicas	1
Antropología Social	1
Etnología	1
Sociolingüística	2
Ciencias en Biosistemática, Ecología y Manejo de Recursos Naturales y Agrícolas	1
Estudios de la Mujer	1
Maestría en Salud Pública	2
Pedagogía	2
Ciencias de la sostenibilidad	1

Maestría en Ciencias en Conservación y Aprovechamiento de Recursos Naturales	I
Economía y Gestión Municipal	I
Estudios latinoamericanos	I
Derechos Humanos	I
Doctorado en Ciencias Sociales	I
Ciencias Ambientales	I
Maestría en Antropología Social	I
Arte y Literatura	I
Total	58

Fuente: elaboración propia en datos del PROBEPI.

Los Programas de Posgrado se pueden categorizar en dos enfoques fundamentales: el profesionalizante y el de investigación. El posgrado con enfoque profesional se caracteriza por su orientación hacia aplicaciones prácticas y experiencias específicas en un contexto determinado. Este enfoque está diseñado para quienes aspiran a potenciar habilidades inmediatamente transferibles al ámbito laboral o comunitario. Este proceso se materializa a través de la participación activa en proyectos prácticos y análisis de estudios de casos que se entrelazan con las demandas y desafíos del entorno profesional o comunitario (Reglas de operación de CONAHCyY, 2023).

En contraste, el posgrado de investigación se distingue por su énfasis en el desarrollo de pesquisas, la búsqueda de información avanzada y la contribución significativa a la generación de conocimiento en el ámbito académico. De acuerdo con los datos recopilados por PROBEPI, las ex becarias han seleccionado sus campos de formación en consonancia con sus historiales académicos previos, sus experiencias comunitarias y sus intereses personales. La siguiente gráfica ofrece una representación visual de cómo se distribuyen y dividen estos perfiles de formación entre el enfoque profesional y el de investigación, 33 ex becarias cursaron un posgrado en investigación (57%) y 25 (43%) un posgrado profesionalizante, como se observa a continuación:

Gráfica 12 Enfoques de formación de posgrado

Formación de ex becarias

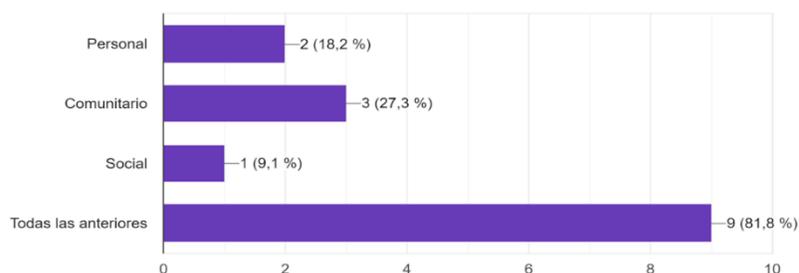


Fuente: Elaboración Propia

Con independencia de los enfoques de cada uno de los posgrados, lo que es identificable tanto en la información arrojada por el instrumento “Formulario” así como en los diferentes testimonios de las ex beneficiarias participantes es que estudiar un posgrado tiene un impacto en beneficio de las mujeres a nivel personal, a nivel comunitario y a nivel social. Representando un 18,2% de las participantes, dos de ellas consideran que el impacto se dio a nivel personal; 27,3%, es decir 3 de ellas considera que su injerencia es mayoritariamente comunitaria; por otro lado, una de ellas, representando un 9,1% señala que el impacto de estudiar un posgrado en su vida se refleja a nivel social; finalmente el 81,8% considera que el impacto se genera simultáneamente en los 3 ámbitos antes mencionados. Como se muestra a continuación:

Gráfica I3 Ámbitos beneficiados tras el posgrado

¿En qué ámbito consideras que tu posgrado benefició de manera directa o indirecta a las mujeres?
11 respuestas



Fuente: Elaboración propia

Esta gráfica permite identificar la presencia generalizada en los intereses de las participantes en que su desarrollo personal y profesional tengan también una injerencia en beneficio de otras mujeres y de su propia comunidad

Aunado a lo anterior, todas las participantes se consideran mujeres económicamente independientes, de las cuales 63,6% consideran que se debe ampliamente al posgrado, mientras que el 36,4% ya contaba con independencia derivada de sus profesiones. Luisa señala que se sostiene económicamente a sí misma desde los 18 años, mientras que Sara y Josefina señalan que el posgrado les permitió colocarse de forma más competitiva en el mercado laboral, proporcionándoles herramientas y conocimientos necesarios.

Al analizar las labores de cuidado a través de una lente feminista, encontramos que un alto porcentaje de las mujeres encuestadas, el 72,7%, reportan realizar tareas de cuidado tanto para la familia nuclear como extendida. Esta carga de cuidado, que se concentra principalmente en hijas e hijos, seguida de madres y padres, confirma las desigualdades de género arraigadas en nuestra sociedad.

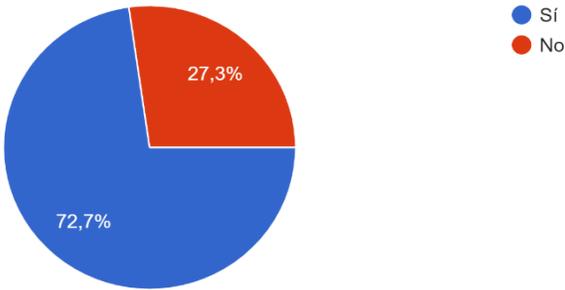
La gráfica 14, “Labores de cuidado”, visualiza de manera clara cómo las mujeres asumen una doble o incluso triple jornada laboral, al combinar sus responsabilidades profesionales con el cuidado no remunerado. Esta situación se alinea con las investigaciones feministas que han documentado históricamente cómo los mandatos de género asignan a las mujeres la responsabilidad principal de las tareas domésticas y de cuidado, limitando sus oportunidades y perpetuando las desigualdades.

Es importante destacar que esta carga de cuidado no se distribuye de manera equitativa entre todas las mujeres. Factores como la edad, la clase social, la etnia y la orientación sexual influyen en la intensidad y el tipo de cuidados que se brindan. Además, la pandemia de COVID-19 ha exacerbado aún más esta situación, aumentando la carga de cuidado de las mujeres y poniendo en evidencia la fragilidad de los sistemas de cuidados existente

Las mujeres indígenas ocupan un lugar central en la reproducción social, un espacio históricamente marcado por la opresión. Sin embargo, como señala Rodríguez F., el ámbito privado es también un terreno de lucha, donde “las mujeres hacemos la lucha en los procesos de soberanía en la milpa, cocina y plantas que nos curan” (Rodríguez F., comunicación personal, septiembre de 2023). Las feministas indígenas han reconocido este espacio reproductivo como un escenario de resistencia. En este contexto, las exbecarias egresadas enfrentan una carga significativa en sus jornadas diarias debido a las labores de cuidado que asumen, lo que triplica sus responsabilidades. Este enfoque desafía la visión dominante que reduce el espacio reproductivo a un lugar exclusivo de opresión, reconociéndolo en cambio como un escenario donde las mujeres construyen alternativas y ejercen su agencia. En la siguiente grafica se expone la respuesta de la exbecarias sobre sus labores de cuidado:

Gráfica I4 Labores de cuidado

¿Actualmente, dentro de tus redes familiares o comunitarias, realizas labores de cuidado esenciales en las que haya dependientes tuyos?
11 respuestas



Fuente: Elaboración propia

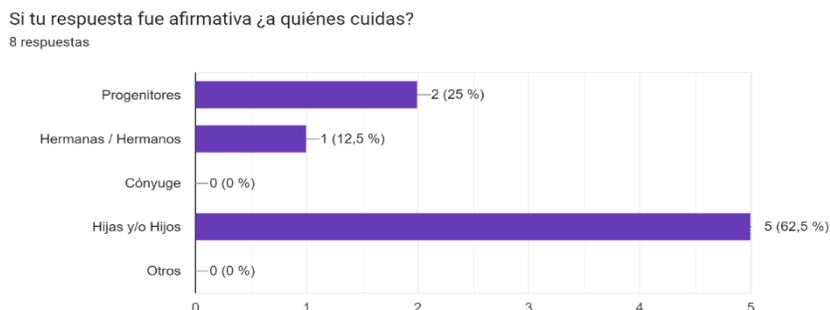
Una estadística reveladora es que un alto porcentaje de estas mujeres continúa asumiendo labores de cuidado esenciales a pesar de sus compromisos profesionales. Esto se traduce en lo que los feminismos denominan como la doble o triple jornada de trabajo, donde las mujeres no sólo cumplen con sus responsabilidades laborales, sino que también gestionan el cuidado de sus familias, tanto nucleares como extendidas. Estas labores suelen enfocarse en la atención de los progenitores, hermanas, hermanos, hijas e hijos, con una prioridad destacada hacia estos últimos, seguidos por el cuidado de la madre, el padre o ambos.

El impacto en la vida de las mujeres que asumen responsabilidades de cuidado, además de sus otros deberes, es significativo. Estas mujeres enfrentan un agotamiento constante, resultado de la acumulación de tareas y de la llamada “carga mental”, que consiste en mantener en mente múltiples listas de pendientes a lo largo del día. Este estado de alerta constante puede llevar a que, en numerosas ocasiones, las mujeres deban sacrificar su desarrollo profesional y personal en favor del cuidado familiar.

Las respuestas obtenidas muestran que la mayoría de las exbecarias encuestadas (62.5%) están involucradas en el cuidado de sus hijas e hijos, seguidas por un 25% que cuida de sus progenitores y un 12.5% que se encarga de sus hermanas o hermanos. Estas responsabilidades subrayan la presión adicional que recae sobre ellas y cómo la multiplicidad de sus tareas puede limitar sus oportunidades de crecimiento en otras áreas de su vida.

Sin embargo, es importante destacar que las exbecarias también reconocen que su formación de posgrado ha tenido un impacto directo en su autonomía personal, económica y en su capacidad para autodeterminar su camino. La formación de posgrado les ha brindado herramientas no sólo para enfrentar los retos del cuidado, sino también para reafirmar su incidencia en la toma de decisiones que afectan tanto su vida profesional como personal. A continuación, se exponen los resultados de la encuesta aplicada:

Gráfica I5 Porcentaje de familiares dependientes de las labores de cuidado



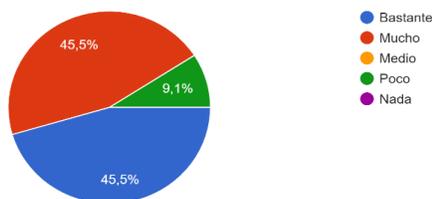
Fuente: Elaboración propia.

Las mujeres que combinan estudios de posgrado con labores de cuidado experimentan un desgaste significativo debido al cansancio crónico y la carga mental asociada a la constante gestión de múltiples tareas. Esta situación suele traducirse en la renuncia a oportunidades de desarrollo personal y profesional en favor del cuidado familiar, lo que limita su autonomía y autodeterminación. Las ex becarias encuestadas coinciden en que el posgrado ha influido notablemente en su capacidad para tomar decisiones autónomas y dirigir su propio camino. Este hallazgo sugiere que, incluso en un contexto académico, las mujeres siguen enfrentando barreras que limitan su autonomía personal.

La Gráfica I6 confirma esta percepción: una alta proporción de ellas considera que el posgrado ha tenido un impacto muy fuerte o bastante fuerte en su autonomía y autodeterminación. Estos resultados resaltan la importancia de diseñar programas académicos y entornos laborales que reconozcan y aborden las múltiples responsabilidades de las mujeres.

Gráfica I6 Autonomía y Autodeterminación

¿Consideras que hay una injerencia directa de tu experiencia en el posgrado en tu autonomía personal o autodeterminación?
11 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

En tanto, los testimonios de González A, Flores J. y Valentín M. ilustran cómo la autodeterminación de las mujeres indígenas va acompañada de un reconocimiento tanto interno como externo. La ex becaria González A. señala que este reconocimiento no sólo es importante para su valoración personal, sino también para su inserción en el ámbito laboral. Ella comenta:

Se valora. Yo pienso que sí solamente, y es lo que también, o sea, cómo se van legitimando, a qué se le da más valor. Si sólo fuera una mujer indígena y ya tratando de buscar algún otro trabajo, no sé qué tanto, obviamente ya ahora los trabajos y lo veo así, valoran y aparece, ¿no? (González A., comunicación personal, 9 de septiembre de 2023).

Este reconocimiento externo no se limita a los ámbitos profesionales y académicos; también se refleja en las dinámicas comunitarias, como lo describe Flores J.:

Hubo muchos cambios. Creo que sí hubo bastantes cambios favorables después del posgrado, porque incluso uno mismo regresa valorando muchas cosas que antes no visibilizaba. Una de las primeras cuestiones fue que cuando regreso a México, regreso a mi casa y estaba toda la comunidad reunida, ¿no? Porque su estudiante regresaba de la maestría. Y fue un evento muy bonito, no sé, fue un evento en el que... en el que lejos de sentirme orgullosa de, ah sí, ya fui, ya estudié, era como orgullosa en el sentido de, lo hice o lo hicimos, y no es mío, o sea, sino que es de todos (Flores J., comunicación personal, 5 de octubre de 2023).

El testimonio de Flores J. ilustra cómo el posgrado ha sido un catalizador para una transformación significativa tanto a nivel personal como comunitario. Su reflexión sobre los cambios favorables experimentados tras el posgrado revela una profunda apreciación por las dinámicas de valoración y reconocimiento en su entorno. La celebración en su comunidad no sólo marca un hito en su desarrollo académico, sino que también resalta cómo estos logros son percibidos como un triunfo colectivo.

La ex becaria expresa un orgullo que trasciende el éxito académico individual, enfatizando que su logro es también un triunfo compartido con su comunidad. Esta perspectiva subraya la importancia de la solidaridad y el apoyo mutuo en el proceso de crecimiento personal. En sus palabras, se destaca la capacidad del posgrado para enriquecer la visión de las egresadas, permitiéndoles regresar a sus comunidades con una renovada apreciación por los valores y relaciones que antes podían haber sido pasados por alto. El impacto del posgrado va más allá de

la esfera académica, influyendo en la forma en que las egresadas se están relacionando con sus comunidades y perciben su papel en ellas.

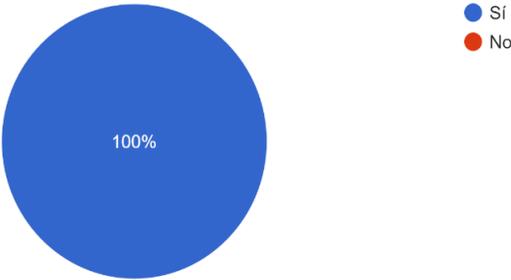
Valentín M., por su parte, destaca cómo el posgrado ha ampliado su perspectiva sin menospreciar la importancia de su comunidad y el conocimiento de su pueblo originario. Ella afirma:

Creo yo que sí, sí nos cambia. El posgrado sí te hace que cambies un poquito el chip de lo que tú ya venías pensando. O sea, yo estaba muy enfocada en la protección de la cultura, usos y costumbres, como que estaba muy clavada con ese tema. Ya al momento de que, pues, en el posgrado tuve la oportunidad de convivir con muchísimas culturas, pues ya cambias, ¿no? Y te empiezas como que a quitar y a liberar, ¿cierto? De ese rumor físico" (M. Valentín, comunicación personal, 9 de septiembre de 2023).

Este reconocimiento de las transformaciones personales, las oportunidades laborales y la mirada crítica del conocimiento adquirido y las propias tradiciones contribuye al posicionamiento político personal de cada una de las participantes. Cada una de ellas puede identificarse en relación con su comunidad, región o país, como se ilustra en la siguiente gráfica.

Gráfica I7 Agentes de cambio

¿Como profesional, te consideras una agente de cambio para tu comunidad, región o país?
11 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

Las ex becarias se destacan como agentes de cambio en sus comunidades y más allá. Su participación activa en proyectos comunitarios, activismo y otras intervenciones en ámbitos profesionales las

posiciona como modelos a seguir e impulsoras de la transformación social. A través de sus logros académicos y profesionales, demuestran que es posible combinar el desarrollo personal con el compromiso social. Su capacidad para conciliar la vida familiar, profesional y académica sirve de inspiración y rompe barreras, mostrando que el acceso a la educación superior puede ser una realidad para muchas más.

Entre los trabajos y reconocimientos destacados se encuentran: Del Valle E., quien ha escrito numerosos libros bilingües (español-náhuatl) para recuperar la historia oral de su comunidad; Rodríguez F., que coordina programas para fortalecer la enseñanza popular e institucional de su idioma; Arellano I. y Sebastián E., galardonadas con el Premio de la Juventud y el Premio “Martha Sánchez Néstor”, cuyos esfuerzos en el activismo para la justicia lingüística y los Derechos de las mujeres indígenas inspiran a otras personas a seguir hablando su lengua y a defender los Derechos de las mujeres y de los Pueblos originarios. Además, Valentín M. promueve el ecoturismo desde la perspectiva de mujeres organizadas.

Las ex becarias actúan como agentes de cambio al trasladar sus conocimientos y experiencias a sus comunidades. Contribuyen activamente a la formación de otras mujeres, participan en iniciativas que mejoran la vida de sus familias y comunidades, y promueven alternativas y programas de apoyo. Su influencia se extiende a través de la creación de redes de apoyo, la formación de organizaciones civiles y la participación en foros comunitarios, donde comparten sus experiencias y desafíos, incentivando a otras mujeres a seguir su ejemplo. Las mujeres becarias no sólo transforman su propia vida, sino que también tienen un impacto significativo en sus comunidades, consolidándose como agentes de cambio que promueven la educación, la equidad y el desarrollo social.

En entrevista con la ex becaria Servín L., expresó que es posible equilibrar la vida académica con la maternidad y las responsabilidades docentes, convirtiéndose en un modelo de acceso a estudios de posgrado para otras mujeres. En el caso de Hernández S., su logro de ser la primera mujer de su familia en obtener posgrado sirve de inspiración para sus hermanas, primas y conocidas, mostrando que existen alternativas y programas de apoyo como PROBEPI.

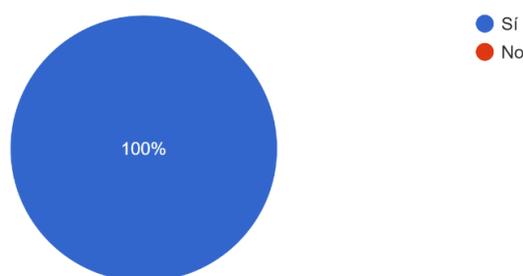
Por otro lado, Flores J. se destaca como una colaboradora activa en la formación de otras mujeres de su comunidad, mientras que Sánchez V. comparte su experiencia en foros comunitarios, mostrando a otras mujeres mixes cómo pueden transitar por el mismo camino. Juárez O. Emiliano N., Luna J. y Soriano T. a través de su trabajo, buscan ser ejemplos para otras mujeres, compartiendo sus conocimientos adquiridos. Tzec N., por su parte, fundó una organización civil que continúa siendo un referente para otras organizaciones que trabajan con poblaciones indígenas.

Esto ha posibilitado que las ex becarias participantes desde su labor profesional se reconozcan como ejemplo para otras mujeres indígenas, como se muestra a continuación.

Gráfica 18 Impacto profesional en otras mujeres indígenas

Como mujer indígena ¿crees que ha impactado tu desarrollo profesional en otras mujeres de tu comunidad, estado o país?

11 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

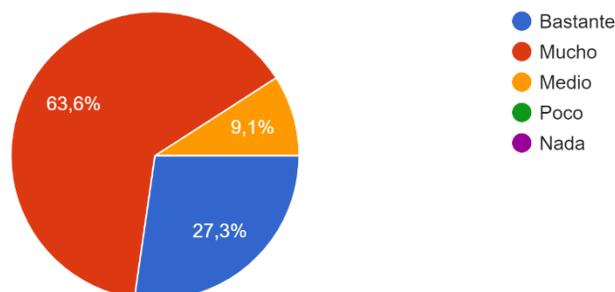
La Gráfica 18 expone un hallazgo contundente: el 100% de las ex becarias encuestadas consideran que su desarrollo profesional ha sido un catalizador de cambio significativo para otras mujeres en sus comunidades. Este dato subraya cómo el avance profesional de estas mujeres no sólo les ha permitido alcanzar sus propias metas, sino que también ha inspirado a nuevas generaciones de mujeres indígenas. Al lograr sus objetivos, las egresadas han abierto puertas y generado nuevas oportunidades para otras, demostrando que es posible articular tradiciones culturales con el éxito en el ámbito profesional. Sus trayectorias además de representar un triunfo personal, les han convertido en símbolos de resistencia y superación, desafiando estereotipos y barreras que históricamente han limitado las posibilidades de las mujeres indígenas. Su ejemplo ha fomentado una cultura de aspiración y perseverancia, en la que cada éxito individual contribuye a un cambio colectivo.

En esencia, sus vidas se han convertido en referentes, compartidoras de caminos para que otras mujeres indígenas se atrevan a seguir sus sueños, convencidas de que es posible transformar sus realidades sin renunciar a sus raíces ancestrales. Esta imbricación refuerza la idea de que la preparación profesional no está separado de la defensa de las costumbres ancestrales, sino que es un camino donde se construyen herramientas para transformar la vida.

Gráfica I9 Intervención profesional

Desde tu perspectiva ¿Cuánto has tomado en cuenta los intereses de mujeres en el campo de tu intervención profesional?

11 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

La Gráfica I9 revela una brecha significativa en la consideración de los intereses de las mujeres dentro del ámbito profesional. Si bien el 63.6% de las egresadas encuestadas afirman haber tomado en cuenta los intereses de mujeres indígenas, el 9.1% expresó haber encarnado sus experiencias para interesarse en el interés de las mujeres. Es decir, más de 72.7% consideran que es fundamental abordar temas sobre mujeres, pues, a pesar de los avances en la igualdad de género, aún persisten estereotipos y sesgos que limitan las oportunidades de las mujeres. Por lo que consideran necesario trabajar en esos ámbitos.

Por otro lado, las preguntas sobre ¿cómo surgió el interés en cursar un posgrado? y sobre los factores que facilitaron u obstaculizaron esta decisión resultaron fundamentales para comprender las experiencias de los participantes. Estas interrogantes permitieron explorar las motivaciones personales, las influencias del entorno y los desafíos específicos que enfrentaron. Los resultados obtenidos, que se detallan a continuación, muestran una gran diversidad de perspectivas:

Cuadro 3 Motivaciones por hacer un posgrado

<p>...dije, necesito seguir preparándome para nuestros pueblos indígenas. En PROBEPI nos ayudaban en elegir, nos acompañaban desde 0, entonces aparte era un acompañamiento (Sánchez V.)</p>	<p>...algo que siempre me motivó es esta parte de la falta del desenvolvimiento de la expresión...</p> <p>la verdad me daba mucho miedo el poder participar y hablar en público, y dije, no me quiero quedar aquí, quiero expresarme de la mejor manera y todo eso me originó a decir, pues tengo que estudiar y prepararme más (Santiago O)</p>
<p>...y yo tenía como ese motorcito de que yo no quería quedarme de momento a cumplir esos roles tradicionales en mi comunidad. Entrar al PROBEPI, pues, fue una oportunidad, de cumplir ese sueño de seguir estudiando y salir del pueblo, conocer que otras posibilidades, otros contexto inserción académica, laboral (González N.)</p>	<p>Tuve un interés personal y profesional de querer formarme, de querer saber algo más de lo que ya sabía en ese entonces y pues así surgió mi necesidad de comprender que a uno le ayuda la formación profesional para actualizar nuestra información (Gómez, M.)</p>
<p>...me empezó a sonar la idea de estudiar un posgrado justo para hablar de tú a tú con las personas con las que trabajo y porque tuve la oportunidad de dar clases en un instituto y uno de los requisitos era tener un posgrado (Tzek N.)</p>	<p>..yo desde pequeña siempre he tenido esa noción, no sé, esa idea de no quedarme en mi comunidad, de salirme, ¿para qué?</p> <p>Para regresar y aportar, porque siempre, no sé, he tenido esa intención de superarme como mujer, de no quedarme, esté, fungiendo ese papel que históricamente nos han asignado de que las mujeres debemos, tenemos el papel de ser hija, esposa y madre (Rodríguez G.).</p>

Fuente: Elaboración propia.

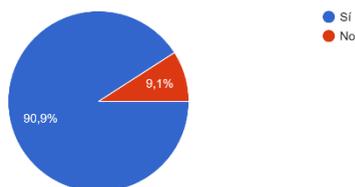
Como se observa en el cuadro de motivaciones por hacer un posgrado las ex becarias mencionaron una variedad de factores que influyeron en su decisión, desde motivaciones personales relacionadas con el desarrollo profesional hasta factores externos como el apoyo familiar o las oportunidades laborales.

La gráfica siguiente expone una realidad alarmante: un abrumador 90.9% de las mujeres indígenas encuestadas reportaron haber sido víctimas de discriminación educativa, racismo y violencia a lo largo de sus estudios de posgrado. Este dato no sólo refleja una estadística preocupante, sino que evidencia un problema sistémico y profundamente enraizado del colonialismo patriarcal en las instituciones académicas. La persistencia de estas prácticas discriminatorias limita gravemente el acceso

de las mujeres indígenas a una educación de calidad, restringiendo su capacidad para desarrollar plenamente su potencial académico y profesional.

Gráfica 20 Racismo y discriminación durante el posgrado

En estos tiempos ¿consideras que existe discriminación educativa y racismo hacia las mujeres de pueblos originarios en espacios de posgrado?
11 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

Es imperativo abordar las desigualdades estructurales para garantizar un entorno educativo inclusivo y equitativo. Algunos testimonios reflejan estas experiencias, como el de González A., quien compartió que desde pequeña vivió situaciones racistas sin cuestionarlas, pero que ahora las reconoce y las nombra:

...aunque mucha gente no lo reconozca, sí tenían actos racistas contra mí y no sólo contra mí, contra más personas... y yo no me daba cuenta también que era racismo, pero cuando interactué con mujeres afromexicanas, porque obviamente ellas cuestionaban e intercambiaban esos saberes. Entonces ahí fue cuando yo las escuchaba sobre actos racistas hacia ellas, y dije ¡no manches!, he vivido un montón de estas situaciones y nunca había sido tan consciente de lo que pasaba... en FLACSO, creo que sí, por profesoras y profesores, es algo que no se habla, que aparentemente no, todo bien, arriba la inclusión y al final solo somos cuotas (González A., comunicación personal, septiembre, 2023).

En consonancia, Solís N. también menciona que, “por ser indígenas, siempre se nos está cuestionando nuestro lugar... hasta nos someten a estas dinámicas de violencia, de generarnos inseguridad, no creernos, y estas relaciones de poder a partir del género, pues sí están muy fuertes, porque nos descolocan” (Solís N., comunicación personal, septiembre, 2023). En tanto, la ex becaria Díaz I. menciona que este racismo puede verse expresado en una fetichización y homogeneización de lo que una mujer indígena debe ser, nos señala:

Sé que sí era diferente y que las personas sabían que era diferente, por decirlo de una forma. Y también esperaban de mí una forma de estar y de ser, de cómo piensan que es una mujer indígena. Y yo soy una mujer indígena distinta, pero todas lo son. Entonces esperaban que llegara con un traje típico y con un cierto tipo de caracterización física (Díaz I., comunicación personal, 9 de septiembre de 2023).

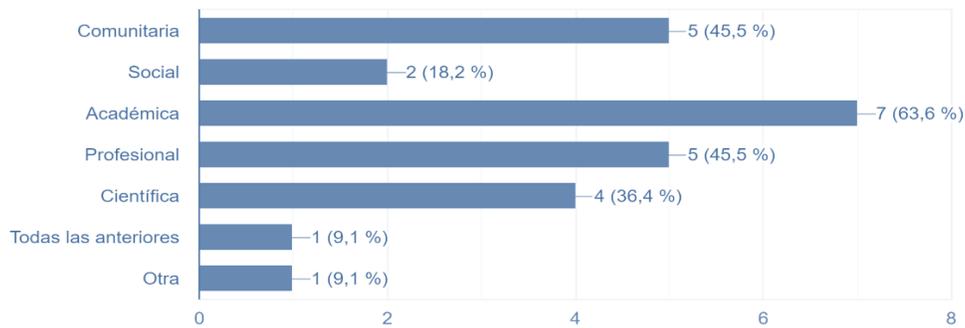
Estos testimonios subrayan la persistencia del racismo, la discriminación y estereotipos en entornos académicos, evidenciando cómo estos fenómenos afectan la percepción y las expectativas de mujeres indígenas. La necesidad urgente de implementar políticas y prácticas que promuevan una verdadera inclusión y equidad en el ámbito académico.

Por otra parte, la inserción laboral de las ex becarias es diversa. En la siguiente gráfica revela una notable variedad en las trayectorias profesionales. Si bien el área académica (con más del 63%) destaca como la más elegida, seguida de lo comunitario, es evidente un interés genuino por generar un impacto social positivo. Este dato podría estar relacionado con la formación recibida durante el posgrado, que fomenta un enfoque crítico y comprometido con la realidad social. Asimismo, la opción “Todas las anteriores” sugiere una gran flexibilidad profesional, lo que permite a las ex becarias combinar diferentes aspectos de su formación en su vida laboral. Tal como se muestra a continuación:

Gráfica 2I Área de inserción laboral o profesional

¿En qué área te insertaste laboral y profesionalmente al finalizar tu posgrado?

11 respuestas



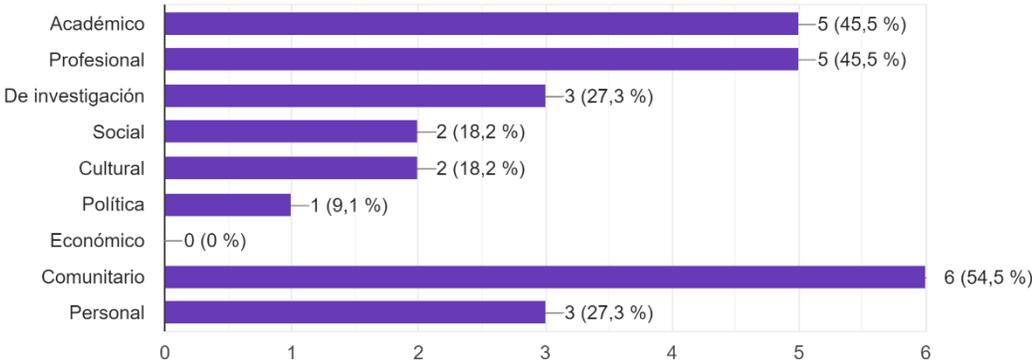
Fuente: Elaboración propia.

Como se ha demostrado a lo largo de esta investigación, las ex becarias demuestran una notable capacidad para compaginar sus intereses profesionales con un fuerte compromiso comunitario. La categoría ‘académica’ en este contexto se refiere a la investigación y la construcción de vínculos socioterritoriales y culturales, mientras que la ‘ciencia’ alude a disciplinas más exactas como las matemáticas o la física. Estos resultados evidencian que el desarrollo profesional no se limita a un ámbito específico, sino que se enriquece a través de la intersección de diferentes áreas del conocimiento.

Gráfica 22 Ámbito de mayor crecimiento tras el posgrado

¿En qué ámbito ha sido tu mayor crecimiento después de haber concluido tu posgrado?

11 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, los resultados de la investigación revelan un equilibrio notable entre el crecimiento académico y profesional de las egresadas. Este hallazgo sugiere que los programas de posgrado actuales están logrando su objetivo de formar profesionales altamente capacitadas tanto en términos de conocimientos teóricos como de habilidades prácticas. La alta valoración del ámbito académico puede atribuirse a la naturaleza misma del posgrado, que exige una profundización en el conocimiento disciplinar. Más aún, el crecimiento profesional refleja la relevancia de las experiencias prácticas adquiridas durante el posgrado, como las prácticas profesionales, los proyectos de investigación y las estancias en instituciones extranjeras. Este equilibrio entre teoría y práctica es fundamental para que las egresadas puedan adaptarse con éxito ante los desafíos del mercado laboral.

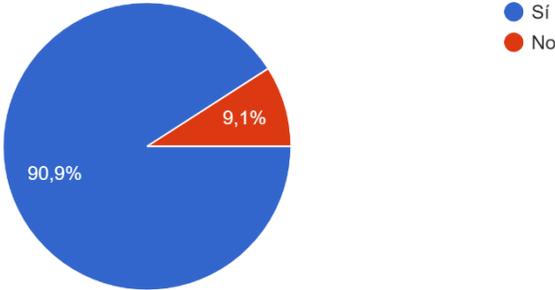
Con base en lo anterior, los resultados arrojan que el 72,7% de las mujeres entrevistadas tienen una participación proactiva en sus comunidades de origen. Sus propuestas de proyectos comunitarios al postular al programa PROBEPI se vincularon directamente.

Aunque muchas de ellas no pudieron realizar su trabajo de tesis en su comunidad de nacimiento, sí la llevaron a cabo en comunidades de su pueblo originario, como es el caso de Luisa, Ingrid, Gladis, Mari Carmen, Vanesa, Josefina, Elsa y María de la Flor. El caso específico de Andrea y Sara les posibilitó trabajar con otros pueblos indígenas distintos al propio. El 90,9% de ellas considera que fue relevante para su comunidad.

En tanto las investigaciones de tesis desarrolladas por las ex becarias de PROBEPI demuestran un fuerte compromiso con sus comunidades, generando conocimientos relevantes y propuestas concretas para abordar problemáticas locales. El 90.9% aseguró que su investigación fue relevante a sus comunidades. Tal como se muestra a continuación:

Gráfica 23 Tesis y Comunidad

¿Consideras que tu trabajo de investigación (tesis) fue/es relevante para tu comunidad?
11 respuestas



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, los datos disponibles indican que numerosas mujeres han sido galardonadas con premios y reconocimientos por sus contribuciones destacadas. Este fenómeno es un indicativo

positivo, ya que sugiere que las mujeres están logrando hitos significativos y que la sociedad está reconociendo sus logros. No obstante, es importante señalar que no todas las mujeres tienen las mismas oportunidades para recibir tales premios. La posibilidad de ser reconocida puede variar en función de factores como el lugar de residencia, el contexto familiar o el nivel educativo alcanzado.

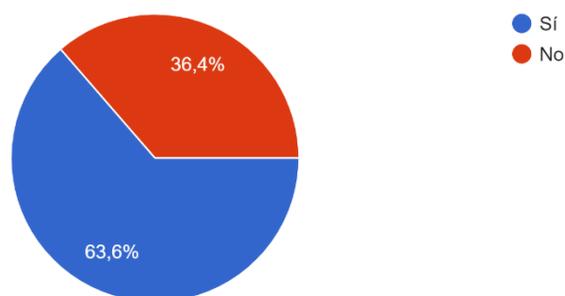
Para asegurar que todas las mujeres accedan a la paridad, es crucial que tanto el gobierno como las organizaciones sociales implementen medidas que favorezcan esta horizontalidad. Además, es fundamental promover una mayor visibilidad de los logros por mujeres y proporcionar el apoyo necesario para que continúen avanzando en sus respectivas áreas. Solo a través de estas acciones podremos construir una sociedad más justa y equitativa para todas las personas.

Del 63.6% de las ex becarias que ha recibido distinciones y reconocimientos por sus contribuciones en ámbitos profesional, comunitario, social o cultural se destacan los siguientes: el reconocimiento institucional otorgado por la Secretaría de Educación Pública Preescolar e Inicial Indígena de la Jefatura de Zona 705 de la región tojol-ab'al a Gladis; el premio Alas de Lagartija, que incluyó la edición de un cuento infantil en náhuatl para Elsa; el Galardón Municipal Temoayense por su trayectoria académica, concedido a Delfina; el Premio Nacional a la Mejor Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, otorgado por la Secretaría de Salud a Ingrid; el Premio a la Juventud recibido por Inocencia Arellano Jiménez; y el premio “Martha Sánchez” concedido a Erika Sebastián.

Gráfica 24 Premios, distinciones y reconocimientos

¿Has obtenido algún premio, distinción o reconocimiento institucional por tu labor profesional, social, cultural, entre otros?

11 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

Estos reconocimientos reflejan el esfuerzo y la dedicación de las participantes en sus respectivos campos de incidencia, también destacan la relevancia de sus aportaciones para el desarrollo y fortalecimiento de sus comunidades. Cada distinción resalta la excelencia en sus labores profesionales, comunitarias, sociales o culturales, subrayando el valor y la influencia de su trabajo. El reconocimiento de sus logros contribuye a la visibilidad y apreciación de su compromiso, y refuerza la importancia de continuar fomentando y celebrando el impacto positivo que generan en sus lugares.

Conversatorio. Encuentro de caminos y compartencias

El encuentro de ex becarias y ex becarios de PROBEPI en el que se llevó a cabo el Conversatorio entre mujeres indígenas titulado: *Mujeres indígenas en la educación superior* aportó importantes referentes guiados por un total de cinco preguntas. Como señalan Raquel Gutiérrez (2020) y Mónica Cejas (s/f) el encuentro entre mujeres es la posibilidad de compartir la palabra; en estos espacios hay una organización de la experiencia personal y la compartida, se genera a su vez una producción de saberes y una resignificación de las vivencias, nuevas y radicales formas de comprender la realidad, hay diálogo, hay resonancia. En este reconocimiento de las diferencias, donde convergieron una pluralidad de

perspectivas, son posibles varias lecturas más allá de los modelos hegemónicos y patriarcales de producir conocimiento.

Finalmente, el tapiz de esta investigación se enriqueció con las hebras tejidas en el marco del Encuentro de egresadas y egresados del Programa, celebrado los días 7, 8 y 9 de septiembre de 2023, en la Ciudad de México. Este encuentro, comprendido como un espacio de compartencia, demostró las colaboraciones, incidencias y caminos que están atravesando las mujeres desde las intersecciones de género, la pertenencia a un pueblo originario, la condición de clase, la edad, la ubicación geográfica y otros factores de relevancia que impactaron de manera significativa en la trayectoria académica y el posterior egreso de estas mujeres beneficiarias del programa.

Las preguntas se estructuraron en los bloques que se señalan a continuación: acceso a la educación; permanencia, apoyo durante los estudios, egreso; retorno a sus comunidades; y consejos a otras mujeres indígenas aspirantes.

Sus participantes fueron Ingrid Díaz, Teresa Soriano y Mari Carmen Valentín, guiadas por Erika Sebastián (Kostik Aguilar).

Ingrid consideraba que una de las mayores dificultades de acceso a la educación de posgrado está directamente vinculado con los roles que se asignan a las mujeres de un pueblo originario, dejándoles pocas alternativas, presentando la necesidad de romper con esos estereotipos que se nutren dentro y fuera de las comunidades. Acentuó las diferencias entre el nivel educativo que se ofrece en las zonas rurales e indígenas y las zonas urbanas lo que complejiza la permanencia en la educación de posgrado u obliga a las mujeres indígenas a realizar un doble o triple esfuerzo. Así mismo refirió a la complejidad que implica la lejanía con el idioma inglés, desde la propia cotidianidad lingüística que implica hablar una lengua originaria, tener una educación castellanizada y la ausencia de clases de inglés. Finalmente, consideró que uno de los factores más determinantes son las limitaciones económicas, los costes económicos de movilización y postulación y encontrarse en la disyuntiva de “dejar de trabajar para aplicar al posgrado o trabajar y estudiar” (I. Díaz, 7 de septiembre de 2023), lo que suma un esfuerzo más.

Por su parte Teresa afirmó que se reconoce como otra mujer después de PROBEPI, una mujer que busca hacer una historia diferente. Para ella la mayor dificultad fue retar a la familia, particularmente a su padre y se veía obligada a demostrar su capacidad. Teresa comparte que en su comunidad la historia de las mujeres está escrita por otros, convertirse de hijas a esposas y madres, en palabras de ella “metate, petate, parir” (T. Soriano, 7 de septiembre de 2023). En su autodeterminación, ella considera esta lucha como una colectiva y la posibilidad de habitar espacios

eminentemente masculinos. Teresa considera necesario reconocer que los roles naturalizados son en realidad constructos culturales.

De la misma manera, Mari Carmen comparte con sus compañeras que en su comunidad recaen expectativas sobre las mujeres tras cursar la preparatoria, esas expectativas son convertirse en esposas y madres. Al igual que Teresa, su mayor dificultad fue la oposición familiar, quienes al aceptar ejercieron control sobre su lugar de estancia. Aunque reconoce que su propia madre fue una cómplice en el proceso de profesionalización, también considera que había una vigilancia que la mantenía permanentemente a prueba. También considera que una de las dificultades en el acceso y la permanencia educativa es que al ser pioneras no tenían camino andado y acceso a la información.

Las tres participantes consideran que el programa PROBEPI fue un aliado significativo en la realización de sus metas, comparten que el acompañamiento fue cercano y puntual, como una especie de abrazo ante el miedo a lo desconocido. Más que considerar a PROBEPI como el programa, reconocen el esfuerzo de las mujeres que lo coordinan, en ellas es en quien depositan el éxito del acompañamiento, lo que se traduce en acceso y permanencia en su educación de posgrado. Otro elemento que consideraron esencial para la permanencia y apoyo en sus estudios fue la creación de redes de apoyo tanto del equipo PROBEPI como de compañeras y compañeros que explican y orientan, ayudan a “nivelar”. Finalmente, el reconocimiento del ejemplo en la propia historia, la mirada vuelta hacia las madres y abuelas “Si mi mamá pudo terminar la carrera con 4 hijos, yo también puedo, mis limitaciones académicas no me definen” (I. Díaz, 7 de septiembre de 2023).

En el caso de Ingrid, el retorno a la comunidad fue algo que siempre fue motor para terminar la tesis en tiempo y en forma. Trabajar con disciplina, con horarios. Ella intenta ser una agente activa y participativa en su comunidad, pero reconoce que hay un poder masculino muy presente que limita. Su objetivo más claro era incidir en la perspectiva de Derechos Humanos, concientizar a niñas, niños y adolescentes que son sujetos de derechos y de esa forma tener presencia en su comunidad. Para Ingrid, la mayor búsqueda de reincidencia y retorno se expresa en el cuestionamiento de la hegemonía del conocimiento, la búsqueda de la justicia social para todas y todos.

Por su parte, Teresa reconoce la dificultad del retorno, considera que la inserción en la comunidad implica duplicar esfuerzos, se siente una obligación de dar resultados al ser marcadas por un “rompimiento con la comunidad” (T. Soriano, 7 de septiembre de 2023). Su retorno se sintió un tanto forzado cuando la buscaron para ejercer cargos. Pero reconoce que en su comunidad es diferente ser un hombre indígena con posgrado que una mujer indígena con posgrado, si bien ejerció un cargo, la cantidad de trabajo frente a los otros comuneros es mayor y hay una sobrevigilancia en espera del

error. Los hombres banalizan los cargos femeninos, hay una asignación, pero no un respeto real a su voz.

Fotografía I. Conversatorio: Mujeres indígenas en la educación de posgrado



Fotografía: Mitzi Zuleica Herrera, CDMX, 2023.

Mari Carmen comparte que ella no ha logrado una reinserción en su comunidad, afirma que su credibilidad sigue siendo puesta en duda. Dentro de su comunidad no hay presencia de mujeres en la estructura de la autoridad comunal, la presencia que puede haber en otros cargos es una “cuota de género y no pueden tomar decisiones” y está condicionada a que si cumple con los requisitos establecidos por los roles de género “buena mujer” (M. Valentín, 7 de septiembre de 2023). En relación con mujeres profesionistas dentro de la comunidad, estas sólo son aceptadas cuando cumplen con los antes mencionados roles de género, reproduciéndolos así y perpetuándolos. Siempre recae una sospecha sobre las mujeres purépechas que salen de la comunidad a estudiar. Pero lo más importante al retorno es demostrarse a sí mismas la capacidad que tienen, reconocer que los esfuerzos van definiendo y que hay que multiplicar esfuerzos por las otras mujeres.

Dialógicamente, las compañeras compartieron que la elección de los posgrados está estrechamente ligada a las violencias que se viven en las propias comunidades, por lo que se busca problematizar y transformar. Reconocen que sí es esta generación la que cuestiona, pero hay que acentuar que son las mujeres las que señalan y cuestionan, aquellas que ponen el dedo en la denuncia.

Todas consideran que esta reinserción a las comunidades es muy compleja y que puede limitarse al núcleo familiar, pero, a pesar de la dificultad debe hacerse para convertirse en referente para otras mujeres.

Los retos que enfrenta actualmente la educación superior y en el posgrado es lograr en la teoría y en la práctica que deje de verse como un privilegio, para comprenderse como el derecho que deberían tener todas las personas. La presencia de mujeres y el acceso a la educación de las mismas es un camino al que le falta un recorrido largo. Hay una luz de esperanza, logra vislumbrarse una transformación: Las mujeres indígenas están reconociendo su propia voz y escuchan a las otras. Este es uno de los elementos que las coloca en el camino para llegar a espacios públicos y políticos de toma de decisiones.

En sus compartencias finales, las compañeras del conversatorio aportaron recomendaciones a todas las mujeres indígenas que emprenden el complejo camino de la formación de posgrado. Ingrid señalaba soltar en una medida la visión de dar resultados, de ser útil, soltar la exigencia de productividad. Reconocer las propias limitaciones del contexto, cuestionarlas, con el pleno conocimiento de tener el derecho a la alegría digna. Reconocer el derecho a equivocarse; en relación a los permanentes señalamientos que se tienen hacia las mujeres indígenas puntualiza que las desigualdades de género se desprenden de un sistema que va más allá de las decisiones individuales y se requieren cambios sistemáticos. Para ello habrá que reflexionar que las culturas originarias son ancestrales, históricas, pero no son inapelables, son cuestionables y las constituyen quienes las conforman. En la lucha por una dignidad colectiva, también debe considerarse esa transformación como una posibilidad.

Teresa comparte que lo nuevo se construye entre todas y todos, que debe haber apertura para la construcción de algo diferente. El foco en el fortalecimiento de lo colectivo es esencial, si bien la tarea es compleja, es a su vez necesaria. Considera que reinsertarse en la comunidad no debe venir desde el ego académico y hay que compartir los logros desde un posicionamiento político desde los pueblos indígenas. También considera esencial cuestionar la idea de progreso en las ciudades y contribuir para el fortalecimiento en la comunidad y en lo colectivo. Aunque habla por las mujeres, reconoce que esa lucha es acompañada de los hombres para ser efectiva.

Mari Carmen cierra las participaciones recomendando a cualquier compañera indígena aprender a lidiar con las críticas dentro de la familia, la comunidad y el exterior. Invita a que se permitan “ser la mala” esa mujer que no cumple con los roles. También considera que no es bueno romantizar la educación de posgrado y tener un título o de igual forma presionar a otra y otros compañeros indígenas a realizarlos. Lo más importante de compartir es apelar a la libertad de las otras y los otros.

La posibilidad de compartir miradas particulares de mujeres indígenas de diferentes pueblos patentan que la homologación que se ha realizado históricamente de los pueblos indígenas es profundamente racista, que cada una de ellas es diferente incluso al interior de sus comunidades, al igual que sus condiciones y necesidades. El valor más elevado de sus experiencias es la apropiación de su voz y cómo la comparten con el mundo.

XI. Conclusiones

La búsqueda de educación de posgrado se enfrenta a desafíos profundos arraigados en contextos históricos, socioculturales y políticos. Superar estas barreras requiere un enfoque integral que reconozca y respete las formas de conocimiento de las mujeres indígenas, mientras se trabaja para transformar los sistemas educativos y sociales que perpetúan la desigualdad y la exclusión.

En el Abya Yala en relación con las oportunidades de acceso al sistema educativo para niños, niñas y jóvenes indígenas ha mejorado. No obstante, las inequidades étnicas, generacionales y de género perduran.

Combatir la discriminación racista, clasista y sexista que alimenta la brecha educativa, especialmente en el caso de las mujeres indígenas implica abolir toda una estructura que incluye múltiples sistemas de opresión que se impusieron y consolidaron con la colonización. Estos diferentes sistemas han colocado a las mujeres indígenas en un lugar que les arrebatan constantemente la autonomía y la posibilidad de autodeterminación, en resonancia con la voz, de N. Emiliano

“yo tengo dos hermanos, entonces a diferencia de mis hermanos, ellos tenían como más posibilidades de que pudieran aceptar la idea de que salieran del pueblo, a diferencia mía. A mi edad y en el contexto tradicional, cultural, en el que estaba inmerso, a partir de los 15 años en adelante se esperaba que yo cumpliera, es más que no terminara la preparatoria, o a nivel secundario es tiempo de ir pensando en la organización, insertarse en una propia familia, buscar esa familia, esposo, hijos dedicarme a la crianza de los niños y yo no me imaginaba en ese contexto, justo porque detrás de eso, mi mamá vivió una crianza difícil de que se le limitó a muchísimas cosas, por ejemplo, ambos papás, mi mamá y mi papá no terminaron la escolarización básica, a nivel primaria, entonces, a diferencia de...” (N. Emiliano, información personal, septiembre 2023).

Desde pequeñas, se las supedita a trabajos de hogar que las destina a convertirse de hijas a esposas y madres, a desempeñar labores de cuidado y trabajos no remunerados, o las coloca en trabajos precarizados como trabajadoras del hogar, sin horarios definidos, salarios ajustados, recepción de beneficios laborales y las vulnera ante prácticas de maltrato.

Las principales barreras que las limitan en lo comunitario en confrontarse ante los mandatos patriarcales que les han impuesto. Pero al mismo tiempo, la deliberada precarización a la que el Estado Mexicano (o muchos de los Estados modernos con naciones indígenas) ha llevado a sus poblaciones indígenas vivir en desigualdad, provoca que los recursos económicos y la escasez de estos reduzca la posibilidad de acceder a la educación. El programa PROBEPI representa un aliado significativo que ofrece los medios materiales para que el acceso y permanencia en la educación de posgrado fuera real para casi 60 mujeres desde su nacimiento hasta la fecha actual. I. Díaz reconoce abiertamente las limitaciones económicas y el apoyo significativo que representó el programa para ella

“Y nada, creo que puedo señalar algunas de las dificultades principales, los obstáculos, era el gasto económico. O sea, yo tenía que ya trabajar porque había acabado de dar la licenciatura y a la vez aplicar. Entonces sí tenía que ahorrar dinero para poder hacer las aplicaciones. Todo esto antes de ingresar al programa de PROBEPI. Antes de estar en este programa las pruebas, los intentos que hice implicaban dinero entonces yo estaba trabajando, dando algunas consultas particulares y trabajando apoyando a algunos investigadores y haciendo así algunos trabajos, revisando tesis haciendo cosas varias para juntar dinero. Entonces, como que todas estas acciones que yo hacía ocupaban el dinero, pero el dinero se gastaba de igual forma” (I. Díaz, información personal, septiembre 2023).

Es importante reconocer que las políticas públicas y programas en beneficio de la población indígena carecen en amplia medida de un conocimiento profundo de las necesidades particulares, los contextos comunitarios y organizativos hacia los que se dirigen, el trabajo de tesis de J. Flores que analiza la aplicabilidad de políticas públicas en comunidades indígenas patenta la distancia entre los programas de apoyo, las necesidades particulares de cada comunidad y su sentido de lo comunitario, desde su voz

“Entonces, por un lado, encontraba que los proyectos y los programas se realizan de manera centralizada en los entes gubernamentales, y que de ahí se van bajando al gobierno del estado, a los municipios y a su vez a las comunidades. Pero claro, cuando llega a las comunidades, ya se tergiversa todo el objetivo que tenían estos proyectos y aparte porque dicen, a ver, vamos a hacer

un proyecto de apicultura. Qué fue lo que pasó en mi comunidad es, este, siembran maíz, frijol y ajonjolí. ¿Qué íbamos a hacer con borregos? Que nos dieron borregos, nos dieron cabezas de ganado, nos dieron abejas y nos dieron gallinas. Pues gracias, pero no estaba contextualizado, es decir, ahora hay que aprender cómo cuidar borregos, hay que aprender, hay que quitar las matas de café, hay que quitar las matas de ajonjolí, para poder hacer un potrero para que las vacas entren ahí, ¿no? Pero igual no era sostenible porque a lo mejor no estabas acostumbrado a este tipo de agricultura o de ganadería y que rompía todo tu proceso, porque claro, es diferente cuidar una planta que cuidar un animal, o sea, no existe ninguna conexión” (J. Flores, información personal, septiembre 2023).

El caso particular del programa PROBEPI ha demostrado un impacto significativo en la medida en que opera desde el trabajo personalizado de las mujeres que conforman su equipo. Su forma de proceder realiza un acompañamiento que dista ampliamente de las dinámicas paternalistas gubernamentales y que, con base en los testimonios de las ex becarias participantes en esta investigación, funciona desde la ética del cuidado. Acentuar, desde la mirada feminista, que el equipo se conforma exclusivamente de mujeres no es arbitrario, hace entera diferencia en el acompañamiento que realizan no sólo con las mujeres sino con toda la población indígena que se beneficia del programa. En voz de la misma J. Flores

“fueron de mucha ayuda porque incluso las chicas de PROBEPI fueron las que me pusieron en contacto con estudiantes que ya estaban allá en el Ecuador y que me ayudaron a conseguir alojamiento, me ayudaron a, pues sí, a buscar así relaciones sociales, ¿verdad? Para que no me sintiera sola o no nos sintiéramos solos. Siempre estuvieron a la expectativa de lo que ocupáramos, incluso cuestiones ya hasta personales, así como, ¿cómo te sientes? ¿estás bien? no piensas que estás sola, no sé, ese tipo de acompañamiento creo que hasta psicológico era muy bueno, muy bueno, la verdad sí, nunca nos dejaron solos y creo que hasta ahorita nunca he tenido ningún inconveniente, ninguna falta de apoyo de parte de ellas, o sea, a pesar de que ya somos ex-becarios, podemos seguir contando con ellas” (J. Flores, información personal, septiembre 2023)

La incidencia de las mujeres indígenas ex becarias del PROBEPI echa raíces en múltiples direcciones. En una primera instancia, aportan en la transformación paulatina de los mandatos patriarcales dentro de sus comunidades que limitan la autonomía de las mujeres y sus posibilidades de vida. Se convierten modelos disruptivos y en referentes de caminos distintos, que además han probado en su mayoría tener una presencia dentro de sus comunidades, ser verdaderas agentes de cambio. Como personas que

demandaron derechos, representan para otras mujeres una realidad que las hace dignas de ellos. Sus respectivas comunidades se han beneficiado al tejer con ellas y sus proyectos de investigación que surgen del conocimiento situado, fundacional para la transformación de las desigualdades.

“Pero, pues para mí esto, desde la experiencia, ha sido muy valioso compartir con los alumnos, decirles, motivarlos a ellos, miren, vayan, investiguen, vean, aumentan, yo sigo la página de la Corte y sé cuándo abren sus sesiones extraordinarias o ordinarias, digo miren, la Corte está en sesión, está en periodo de sesión y si estamos viendo un tema, este tema lo van a tocar en tal fecha, vean, o incluso abrirles ahí un espacio para mirar o ver una sesión. Entonces, eso para mí es muy valioso porque ellos se motivan, también empiezan a ver que el derecho es más allá del sistema positivo mexicano, que hay sistemas que las comunidades tenemos nuestra propia lógica organizativa y que eso esté en la Constitución, que no estamos invisibles, que aquí estamos, que somos sujetos, que estamos caminando todos los días. Y eso para mí es muy valioso. La verdad es que como parte de un pueblo originario me he sentido muy satisfecha sabiendo que he colocado, yo sé que no lo voy a lograr, no seré yo, no, porque pues es imposible, ¿no? Pero sí ponerles el granito ahí y sembrarles la inquietud de que sí es posible entender el tema jurídico desde la pluralidad y desde la diversidad. Yo creo que ha sido posible desde mi contexto” (M. Gómez, información personal, septiembre 2023).

A nivel profesional, las ex becarias participantes reconocen que el posgrado les ha abierto puertas laborales que legitiman su conocimiento y su lugar como referentes de superación de múltiples barreras sistemáticas. Personalmente, todas identifican un antes y un después de su posgrado, el desarrollo de una mirada crítica, no sólo hacia sus comunidades, sino más importante aún, hacia un sistema racista y discriminatorio que afecta en todas las áreas de su vida. En voz de O. Santiago,

“una vez que regresamos, pues ya yo ya estaba regresando, entonces pues yo creo que no nos olvidan porque yo me recuerdo que me dijeron, pues la asamblea decidió para que tú nos representes, entonces hubo tres candidatas y pues la que se llevó pues todos los votos fuiste tú, entonces el pueblo confía en ti para que tú nos representes, entonces dije, pero pues apenas vengo regresando de la maestría y ahora pues me dan esa oportunidad, aunque también es un espacio en el que yo también estaba buscando por eso mi trabajo comunitario dije, pues ahora tengo que aprovechar esta oportunidad y por eso fue que también yo decidí y acepté porque a pesar de que como les comento, tener ya familia y tengo a mi nena que está pequeña pues me era tan complicado, pero dije pues ni modo, tengo que buscar el equilibrio para poder incorporarme nuevamente en la parte comunitaria” (O. Santiago, información personal, septiembre 2023).

Los retos a los que se siguen enfrentando las mujeres en el contexto de la educación de posgrado están vinculados a las diferencias educativas, uno de los obstáculos que tiene la educación indígena, además del reconocimiento de la relevancia lingüística y que se imparta en las propias lenguas, así como el valor epistémico de los saberes ancestrales y la conjugación con la educación hegemónica que se imparte en general. Así la brecha educativa colocará a las y los estudiantes indígenas al mismo nivel educativo, generando la desaparición del rezago o que la instrucción que reciban sea de utilidad en sus propias necesidades. Un doble o triple esfuerzo académico fue una constante en los testimonios recabados.

El racismo y la discriminación por género impera en las aulas, desde los docentes hasta las y los compañeros de clase, pero la creación de redes de apoyo, que también nutre el equipo de PROBEPI, es y ha sido clave en la permanencia de las estudiantes. Consolidar esas redes tiene alcances que llegan incluso con las futuras aspirantes.

El retorno a la comunidad es conflictivo para las mujeres “desobedientes” aquellas que rompen con el patrón establecido, sin embargo, se reconoció como una lucha colectiva que es necesario llevar a cabo, desde el ámbito familiar hasta el comunitario, como referentes que transforman, trazan rutas para las mujeres de su comunidad. Generar espacios de diálogo, pronunciarse contra las violencias, sembrar cambio. Esa es la incidencia de las mujeres indígenas que pisaron fuerte en el posgrado.

XII. Referencias

- Anzaldúa, G. (2004) Los movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan en b. hooks, Brah, Avatar, Sandoval, Chela et. al. (Comps.) *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*.
- Bautista, J. (2008). El racismo en el desarrollo profesional y académico de las mujeres indígenas. *Aquí estamos*, 5(7), 11-26, <http://www.ciesas.edu.mx/ciesas-ford/Revistas.htm>.
- Barragán-Perea, E. A., Tarango, J., & González-Quiñones, F. (2022). Obstáculos para la movilidad social de egresados de educación superior: la persistencia de las brechas en el acceso a oportunidades. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 13(25).
- Blazquez Graf, N., Flores Palacios, F., & Ríos Everardo, M. (2010). Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cabnal, L. (2013). Entrevista: “Para las mujeres indígenas, la defensa del territorio tierra es la propia defensa del territorio cuerpo”, mayo, PBI, Abriendo espacios para la Paz, Estado Español.
- Cabnal, L. (2019). “El relato de las violencias desde mi territorio cuerpo-tierra” en X. Leyva, y R, Icaza, (coords.). *En tiempos de muerte: cuerpos, rebeldías, resistencias*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: Cooperativa Editorial Retos; La Haya, Países Bajos: Institute of Social Studies.
- Caldera, D., Osorio, A. y Arteaga, D. (2015). Incorporación de mujeres indígenas en posgrados de calidad y su impacto en el fortalecimiento regional. *XII encuentro Participación de la Mujer en la Ciencia*, Centro de investigaciones en Optica, A.C.
- Cejas, Mónica Ines (s.f) "Historia de/con mujeres en tiempos del apartheid en Sudáfrica: reflexiones en torno al encuentro con fuentes para su estudio como devenir feminista" (en proceso de publicación).
- Chirix, Emma, 2019, en “Cuerpos, sexualidad y pensamiento maya” en Leyva, Xochitl Solano y Icaza, Rosalba (coords.). *En tiempos de muerte: cuerpos, rebeldías, resistencias*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: Cooperativa Editorial Retos; La Haya, Países Bajos: Institute of Social Studies.
- Cuero, A. (2017) “El Teatro como Intervención Feminista Antirracista. Reflexiones en torno a las obras de teatro Raíz de Ébano y Flores Amarillas”, *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. XV, núm. 2, julio-diciembre, pp. 48-59.
- Cuero, A. (2022) ¿Más allá del Marxismo? Aproximaciones y aportes para la

- Cuero, A. (2023). Sesión “Trabajos Racializados”, Videograbación, Programa de Formación Modelos para Armar, impartido para el Instituto Simone de Beauvoir, México, 12 de julio, min. 27:04-30:57.
- Cumes, A. (2009). “Multiculturalismo, género y feminismos: Mujeres diversas, luchas complejas” en Pequeño, Andrea (Comp.) Participación y políticas de mujeres indígenas en contextos latinoamericanos recientes, Flacso: Quito, Ecuador.
- Cumes, A. (2014a). La india como servidumbre doméstica, colonialismo y patriarcado en Guatemala. Tesis para optar al grado de Doctora en Antropología del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- Cumes, A. (2018). “La presencia subalterna en la investigación social: reflexiones a partir de una experiencia de trabajo” en Leyva, X. J. Alonso, R. A. Hernández, A. Escobar, A. Köhler ... [et al.]. Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras / - 1a edición digital – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Chiapas: Cooperativa Editorial Retos; Lima: Programa Democracia y Transformación Global (PDTG); Copenhague: Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA); La Habana: Talleres Paradigmas Emancipatorios-Galfisa; Coimbra: Proyecto Alice - Espejos Extraños, Lecciones Insospechadas; Guadalajara: Taller Editorial La Casa del Mago, 2018. Tomo I, Libro digital, PDF.
- Curiel, O. (2019). *Un golpe de Estado. La sentencia 618-13. Continuidades y discontinuidades del racismo en República Dominicana*. [Tesis doctoral] Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/76591?show=full>
- Davis, Á. (2004 [1981]). Mujeres, raza y clase. Madrid: Ediciones Akal.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207.
- Federici, Silvia (2010 [2004]) *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*, Madrid: Editorial Traficantes de Sueños.
- Gil, Y. (2023). *¿Tener raíces indígenas o ser indígenas?* Recuperado en https://elpais.com/opinion/2023-07-30/tener-raices-indigenas-o-ser-indigena-aats.html?utm_medium=social&utm_campaign=echobox&utm_source=Twitter&ssm=TW_CM_MX&fbclid=IwAR3rkpQGrGF9a_kEeyXi2NjdUY8va0cOuG-KY4yB3aWTYxXGoZaA9hPOyGk#Echobox=1690683678
- Gil, Y. (s/a). *Nunca más un México sin nosotros*. Recuperado en <http://www.catedrainterculturalidad.cucsh.udg.mx/sites/default/files/NuncaMas.pdf>

- Gutiérrez, R. (2020). Cartas a mis hermanas más jóvenes. *México: Minervas Ediciones, Bajo Tierra Ediciones, Editorial Zur y Andrómeda.*
- Gutiérrez, R., & Salazar, H. (2015). Reproducción comunitaria de la vida. Pensando la transformación social en el presente. *El Apantle, Revista de estudios comunitarios*, 1.
- Haraway, D. (1995) *Ciencia, Ciborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza.* Madrid.
- Hinojosa, A. Orellana M. y Toledo, C. (2020) Participación de los pueblos indígenas en la educación superior: un análisis descriptivo. *Revista Espacios* 41(23) 232-243.
- Lugones, María (2008) “Colonialidad y género” en *Tabula Rasa*, Núm. 9, julio-diciembre, pp. 73-101 (Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca).
- Méndez Torres, G., López Intzín, J., Marcos, S., & Osorio Hernández, C. (2008). Identidades cambiantes e imaginarios sociales de las mujeres indígenas: reflexionando desde la experiencia. Aquí Estamos. *Revista de Ex-becarios Indígenas del IPF-México. Mujeres Indígenas Profesionistas: Voces en Marcha*, 5(9), 27-40.
- Méndez, G. (2006). Los derechos de las mujeres indígenas más allá de la frontera. *Aquí estamos*, 2(4), 18-30, <http://www.ciesas.edu.mx/ciesas-ford/Revistas.htm>
- Méndez, G. (2009). *Uniendo y abriendo caminos: La actoría política de las mujeres indígenas en el movimiento indígena ecuatoriano* (Master's thesis, Quito: FLACSO sede Ecuador).
- Navarrete, D. y Gallart, M. (2018). ¿Mujeres indígenas con posgrado? Hallazgos y aprendizajes de quince años de trabajo en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social - CIESAS (2001-2016) en D. Mato (Coor.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural* (pp. 395-410). Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Pineda I. (2023) Mujeres indígenas rompiendo silencios, Mujeres indígenas en posgrado, un reto en condiciones de pandemia. Facebook.
<https://www.facebook.com/profile/100080315783395/search/?q=irma%20pineda>
- Pons Rabasa, A. (2019). Desafíos epistemológicos en la pesquisa feminista: para una teoría encarnada de afeto. *Debate feminista*, 57, 134-155.
- Ragin, C. C. (2007). *La Construcción de la Investigación Social: Introducción a Los Métodos Y a Su Diversidad.* Siglo del Hombre editores.
- Ramírez, N. (2022). *La incidencia de los egresados del PROBEPI. generaciones 2012, 2014 y 2015.* CIESAS-PROBEPI-CONACYT.

- Ríos Everardo, M. (2012). Metodología de las ciencias sociales y perspectiva de género. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Romero, D. M. Q. (2021). Mujeres indígenas de posgrado, un reto en condiciones de pandemia. *Revista de Identidad Universitaria*, I(15), 11-16.
- Salazar, J. y Velázquez, B. (2015). *Educación superior y pueblos indígenas, principales indicadores de contexto y avances alcanzados, 1990-2015*. CIESAS-PROBEPI-CONACYT.
- Sánchez Néstor, Martha 2005 “Mujeres indígenas en México: acción y pensamiento. Construyendo otras mujeres en nosotras mismas” en Curiel, Ochy, Falquet Jules, Masson, Sabine Nouvelles Questions Féministes, Vol. 24, No 2.
- Sebastián, E. (2019). *El sentido del lugar y los encadenamientos de la violencia y la resistencia: Estado, extractivismo, ilegalidad, y policía comunitaria* (Master's thesis, Quito, Ecuador: Flasco Ecuador).
- Sibai, S. A. (2018). La cárcel del feminismo: hacia un pensamiento islámico decolonial (Vol. 13). Ediciones Akal.
- Tarraga, R. (2017) Mujeres indígenas y su acceso a la universidad en Ciencias Agropecuarias en el altiplano de Bolivia. Unidad Académica Campesina de Tiahuanacu. https://dpp2017blog.files.wordpress.com/2017/06/presentacioc8In-rosio-tarraga-14_12_16-copie.pdf
- Tzul Tzul, Gladys 2015 “Sistemas de gobierno comunal indígena: la organización de la reproducción de la vida” en El Apantle, Revista de Estudios Comunitarios, Puebla, octubre, No. 1.
- Velázquez, B. (S/A). *Educación y mujeres indígenas*. CIESAS. https://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er_g_01.pdf

XIII. Anexos

Instrumento I. Formulario

Presentación

Aviso de Privacidad

Encuesta. Mujeres indígenas en el posgrado y el acompañamiento del Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI)

Datos personales

Nombre completo:

Edad:

Estado civil al momento de posgrado:

Estado civil actual:

Lengua materna:

Segunda Lengua:

¿Compartes la lengua ancestral con las personas de tu entorno?

Sí

No

¿Con quiénes?

Abuelas, abuelos

Madre,

Padre

Hermanas, hermanos

Hijas, hijos

Otros

¿Dependes económicamente de algún miembro de la familia o cónyuge?

Sí

No

Si tu respuesta fue positiva ¿De quién dependes económicamente?

Progenitores

Familiares

Cónyuge

Si tu respuesta fue negativa ¿Atribuirías a tu posgrado tu independencia económica?

Sí

No

¿Por qué?

En una escala ¿Cuánto atribuirías a tu posgrado la independencia económica, una mejoría en tu situación económica o una mejora en tu calidad de vida?

Bastante

Mucho

Medio

Poco

Nada

¿Consideras que hay una injerencia directa de tu experiencia en el posgrado en tu autonomía personal o autodeterminación?

Bastante

Mucho

Medio

Poco

Nada

¿Por qué?

Actualmente ¿tienes dependientes económicos (personas que dependen de ti)?

Progenitores

Familiares

Cónyuge

Hijas o hijos

Otros

¿Actualmente, dentro de tus redes familiares o comunitarias, realizas labores de cuidado esenciales en las que haya dependientes tuyos?

Progenitores

Hermanas o hermanos

Cónyuge

Hijas y/o hijos

Otros

La vivienda que habitas actualmente es:

Propia

Rentada

Prestada

Otra

La vivienda que habitas actualmente cuenta con cuáles de los siguientes servicios:

Electricidad

Agua potable

Drenaje

Internet

¿Cuál es el nivel de escolaridad que tiene tu madre?

Primaria trunca

Primaria terminada

Secundaria trunca

Secundaria terminada

Medio Superior

Superior

Posgrado

Ninguno

¿Cuál es el nivel de escolaridad que tiene tu padre?

Primaria trunca

Primaria terminada

Secundaria trunca

Secundaria terminada

Medio Superior

Superior

Posgrado

Ninguno

¿Cuál es el nivel de escolaridad que tienen tus hermanos o hermanas?

Primaria trunca

Primaria terminada

Secundaria trunca

Secundaria terminada

Medio Superior

Superior

Posgrado

Ninguno

Marco Académico

¿Cómo te enteraste del Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI)?

Medios Institucionales

Redes sociales

Amigos o conocidos

¿En qué medida el Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI) influyó en la elección de tu posgrado?

Mucho

Poco

Nada

¿En qué ámbito consideras que tu posgrado benefició de manera directa o indirecta a las mujeres?

Personal

Comunitario

Social

Todas las anteriores

¿Como profesional, te consideras una agente de cambio para tu comunidad, región o país?

Sí

No

¿Por qué?

¿Consideras que aún existe desigualdad educativa en nuestro país?

Sí

No

¿Por qué?

¿Pertener a un pueblo indígena facilitó o complicó el ingreso a la universidad y/o a un programa de posgrado?

Sí

No

¿Por qué?

¿Hablar una lengua indígena te abrió o cerró las puertas para poder obtener una beca de posgrado?

Sí

No

¿Por qué?

¿Consideras que el logro educativo obtenido (posgrado) te convirtió en un ejemplo a seguir para otras mujeres indígenas de tu comunidad?

Sí

No

¿Por qué?

Como mujer indígena ¿crees que ha impactado tu desarrollo profesional en otras mujeres de tu comunidad, estado o país?

Sí

No

¿Por qué?

Desde tu ámbito de acción ¿piensas que has realizado o estás realizando actividades de apoyo a otras personas en situaciones de vulnerabilidad?

Sí

No

¿Por qué?

¿Desde tu ámbito de acción has ayudado a disminuir la brecha de oportunidades entre mujeres y hombres?

Sí

No

¿Por qué?

¿Piensas que el PROBEPI contribuye a disminuir las brechas de la desigualdad educativa en el país?

Sí

No

¿Por qué?

¿Tus expectativas al egresar al PROBEPI se han visto satisfechas?

Sí

No

¿Por qué?

Desde una perspectiva de género ¿cuánto has tomado en cuenta los intereses de mujeres y hombres en el campo de tu intervención profesional?

Bastante

Mucho

Medio

Poco

Nada

¿Piensas que tu posgrado ha contribuido o contribuye a disminuir la brecha socioeducativa en tu comunidad, región o país?

Sí

No

¿Por qué?

En estos tiempos ¿consideras que existe discriminación educativa y racismo hacia las mujeres de pueblos indígenas?

Sí

No

¿Por qué?

¿Consideras que los mandatos de género influyeron en tu elección profesional o selección de posgrado?

Sí

No

¿Por qué?

¿En qué área te insertaste laboral y profesionalmente al finalizar tu posgrado?

Comunitaria

Social

Académica

Profesional

Científica

Todas las anteriores

Otra

¿En qué ámbito ha sido tu mayor crecimiento después de haber concluido tu posgrado?

a. Académico

b. Profesional

c. Investigación

d. Social

e. Cultural

f. Político

g. Económico

h. Comunitario

i. Personal

¿La propuesta que proyectaste en favor de los pueblos indígenas, lo desempeñas en tu práctica profesional actual?

Sí

No

¿Por qué?

¿Después de tu posgrado has asumido una participación más proactiva y constructiva en tu comunidad?

Sí

No

¿Por qué?

¿Has obtenido algún premio, distinción o reconocimiento institucional por tu labor profesional, social, cultural, entre otros?

Sí

No

¿Por qué?

¿Puedes indicar qué tipo de premio, distinción o reconocimiento institucional has obtenido?

¿Consideras que tu trabajo de investigación (tesis) fue/es relevante para tu comunidad?

Sí

No

¿Por qué?

¿Tu posgrado contribuyó en el desarrollo de tus habilidades de investigación?

Sí

No

¿Por qué?

De acuerdo con tus habilidades de investigación y/o profesionales ¿en qué nivel consideras que propones soluciones?

- a. Personal
- b. Institucional
- c. Comunitario
- d. Regional
- e. Estatal
- f. Nacional
- g. Internacional

Elige la opción o las opciones de publicación que tienes dentro de tu trayectoria

- a. Libro
- b. Capítulo de libro
- c. Artículo de investigación
- d. Artículo de divulgación científica
- e. Videos
- f. Obras artísticas
- g. Patentes
- H. Ninguno
- I. Otros

¿Tu posgrado te ha permitido participar en redes de investigación o cooperación que construyen bienestar para las personas en tu ámbito de incidencia?

Sí

No

¿Por qué?

¿Tu posgrado te proporcionó las herramientas educativas y profesionales que esperabas y/o necesitabas para desarrollarte laboralmente?

Sí

No

¿Por qué?

¿Te sientes satisfecha con el posgrado que estudiaste?

Sí

No

¿Por qué?

¿Al concluir tu posgrado obtuviste pronto algún empleo en el país?

Sí

No

¿Por qué?

¿El posgrado potenció tu crecimiento personal, social y profesional?

Sí

No

¿Por qué?

¿Te has empleado en trabajos relacionados con lo que estudiaste?

Sí

No

¿Te has empleado en trabajos relacionados con tu origen indígena o tu lengua originaria?

Sí

No

¿Tu posgrado te permitió o ha permitido crear vínculos proactivos en otros espacios sociales o culturales?

Sí

No

¿Por qué?

¿Tu logro educativo y la calidad de la formación te ha permitido insertarte en el mercado laboral y obtener un mejor salario?

Sí

No

¿Por qué?

¿Tu esfuerzo profesional se ha canalizado a atender lo siguiente?

- a. Vulnerabilidad educativa
- b. Vulnerabilidad en salud y nutrición
- c. Vulnerabilidad familiar
- d. Vulnerabilidad por discapacidad
- e. Vulnerabilidad por ser adulto mayor
- f. Vulnerabilidad ecológica
- g. Vulnerabilidad por pobreza y exclusión social
- h. Vulnerabilidad por violencia social

i. Vulnerabilidad de género

j. Vulnerabilidad por violación de derechos humanos

k. Vulnerabilidad migratoria

¿El posgrado te ayudó a tener mayor presencia en tu localidad y favoreció el ejercicio comunitario?

Sí

No

¿Por qué?

¿En el ámbito político, tu posgrado ha impactado en tu comunidad, región o país?

Sí

No

¿Por qué?

¿Tu posgrado contribuyó o ha contribuido a un mejor desarrollo económico de tu comunidad, región o país?

Sí

No

¿Por qué?

¿Consideras que desde tu ámbito actual de incidencia estás realizando acciones para construir una cultura de la paz en tu localidad, región, estado o país?

Sí

No

¿Por qué?

Marco Comunitario

¿Al concluir tu posgrado regresaste a tu comunidad?

Sí

No

¿Por qué?

¿Cómo incidió tu posgrado en los usos y costumbres de tu comunidad?

Si después de haber concluido tu posgrado no regresaste a tu comunidad y te estableciste en otra parte de la república o el extranjero

¿consideras que desde ese lugar y/o espacio has contribuido o apoyado a tu comunidad, región o país?

Sí

No

¿Por qué?

¿Piensas que es necesario residir y trabajar en tu comunidad para favorecer su desarrollo?

¿Crees que es tu responsabilidad potenciar el desarrollo de tu comunidad después de haber concluido tu posgrado?

Sí

No

¿Por qué?

¿Piensas que pertenecer a un pueblo indígena implica un mayor compromiso con tu comunidad, región o país?

¿Antes de estudiar tu maestría o doctorado efectuaste alguna actividad para la transformación social de tu comunidad, región o país?

¿Tu trabajo ha sido reconocido en tu comunidad, estado o país?

¿Estarías dispuesta a ser entrevistada para dar continuidad y profundidad a tus respuestas?

Sí

No

¿En qué fecha, entre el 11 de septiembre y el 11 de octubre, tendrías disponibilidad para realizar la entrevista? Esta es virtual y tiene una duración de 30 a 45 minutos.

¿En qué horario tendrías tiempo? - Agregar calendario y horario correo institucional

¿Estarías dispuesta (o) a compartir un número de contacto para dar seguimiento personalizado a tu entrevista?

Escribe tu número de contacto.

Instrumento 2. Conversatorio

Acceso a la educación de posgrado:

Como mujeres de pueblos indígenas ¿Cuáles fueron las principales barreras que tuvieron que enfrentar a nivel familiar y comunitario para acceder a un programa de posgrado?

Permanencia, apoyo durante los estudios

Desde su propia experiencia, trayectoria política y académica ¿nos pueden compartir si tuvieron retos o dificultades y cuáles fueron las estrategias, vínculos y/o redes de apoyo que propiciaron una estancia más satisfactoria en el posgrado?

Egreso

Nos podrían compartir si en su programa de posgrado, a nivel institucional, se ofreció algún tipo de apoyo, económico o de acompañamiento específico que propiciara el desempeño académico e investigación para egresar en tiempo y forma.

Retorno a las comunidades:

Al término de su posgrado ¿cómo ha sido el retorno a sus comunidades?

Para quienes ya lo lograron ¿Cuáles fueron y son los desafíos que se enfrentan?

Cierre

¿Qué consejos o experiencias pueden compartir para inspirar a otras mujeres indígenas a seguir una educación de posgrado?

Preguntas para nutrir el diálogo

¿Has enfrentado prejuicios o estereotipo debido a tu género e identidad indígena mientras estudiabas?

¿Cómo los ha superado?

¿Es posible encontrar un equilibrio entre la educación académica de posgrado y las tradiciones culturales de sus comunidades? (oxímoron Albi Sibai, 2018)

¿Cómo puede la educación de posgrado propiciar herramientas emancipatorias a las mujeres indígenas para asumir roles de liderazgo en sus comunidades?

Instrumento 3. Entrevista

Preguntas para entrevistas personalizadas

- ¿Nos puedes compartirnos tu nombre, de qué comunidad eres originaria y a qué te dedicas?
- ¿Cómo surgió tu interés de estudiar un posgrado?
- ¿Puedes decirnos las facilidades y obstáculos que enfrentaste en tu contexto al decidir estudiar un posgrado?
- ¿Pudiste encontrar un equilibrio entre la educación académica de posgrado y las tradiciones culturales de tu comunidad? (oxímoron Albi Sibai, 2018)
- ¿Cómo te enteraste del programa PROBEPI?

- ¿Cómo fue el acompañamiento antes, durante y después de tu posgrado, por parte del programa PROBEPI?
- ¿Qué tipo de dificultades enfrentaste, por ser mujer de un pueblo originario, en tu elección de estudiar un posgrado?
- Con base en tu experiencia ¿nos podrías compartir si en tu caminar dentro del posgrado te viste en la necesidad de tomar cursos como Lectura y redacción, Idiomas, entre otros para “regularizar” tu situación académica?
- ¿Has enfrentado prejuicios o estereotipo debido a tu género e identidad indígena mientras estudiabas? ¿Cómo los ha superado?
- ¿Cómo es tu vida individual y comunitaria después del posgrado?
- ¿Nos podrías compartir si al término de tu posgrado tuviste la oportunidad de retornar a tu comunidad? Si tu respuesta es afirmativa ¿Nos puedes compartir tu experiencia?
- ¿Qué consejos o experiencias puedes compartir para inspirar a otras mujeres indígenas a seguir una educación de posgrado?
- ¿Consideras que tu investigación ha contribuido a tu comunidad?
- ¿Piensas que en tu vida hay un antes y un después de PROBEPI?