

Interrupción de los estudios universitarios en mujeres indígenas de Calakmul: violencias epistémicas en espacios de reciente colonización

The Interruption of University Studies by the Indigenous Women in Calakmul: Epistemic Violence in Spaces of Recent Colonization

Landy Edith Rafael Riveros

 <https://orcid.org/0000-0003-4627-0703>

Maestría en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural, El Colegio de la Frontera Sur, México
eddy.riveros1@gmail.com

Angélica Aremy Evangelista García

 <https://orcid.org/0000-0002-4460-854X>

El Colegio de la Frontera Sur, Unidad San Cristóbal de Las Casas, México
aevangel@ecosur.mx

Jazmín Benítez López

 <https://orcid.org/0000-0002-2734-5012>

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, México
jazminb@uqroo.edu.mx

Resumen

Desde un enfoque decolonial, en este artículo se analiza la interrupción de los estudios universitarios en jóvenes mujeres indígenas originarias del municipio de Calakmul (Campeche, México). Con una metodología cualitativa se aplicaron técnicas como la observación y la entrevista a profundidad para producir narrativas con 10 jóvenes que ingresaron a la Universidad Tecnológica de Calakmul entre 2015 y 2021. Los hallazgos muestran que la colonialidad configuró el territorio de Calakmul y las dinámicas de sus instituciones. Así, en un área de reciente colonización y con profundas desigualdades estructurales, la interrupción de los estudios universitarios se gestó a lo largo de la trayectoria educativa, en la que las colaboradoras enfrentaron violencia institucional, epistémica y relacionada con sus derechos lingüísticos. Las jóvenes destacan por su capacidad de agencia, pero sus redes de apoyo fueron insuficientes para concluir con sus estudios universitarios.

Palabras clave: educación superior, feminismo decolonial, interseccionalidad, deserción escolar.

Abstract

From a decolonial approach, this paper analyzes the interruption of university studies in young indigenous women from the municipality of Calakmul (Campeche, Mexico). Using a qualitative methodology, techniques such as observation and in-depth interviews were applied to produce narratives with ten young women who had been admitted to the Technological University of Calakmul between 2015 and 2021. The findings reveal that coloniality shaped not only the territory of Calakmul, but also the dynamics of its institutions. Thus, in a recently colonized territory with deep structural inequalities, interrupting university studies takes place throughout the educational trajectory in which collaborators faced institutional violence, epistemic violence, and violence related to their linguistic rights. The young women stand out for their capacity to exercise agency; however, their support networks were nevertheless insufficient for them to complete their university studies.

Key words: higher education, decolonial feminism, intersectionality, dropping out.

Recibido: 29/01/2024

Aceptado: 30/05/2024

Publicado: 21/08/2024



Introducción

El presente documento da cuenta de una investigación realizada a partir de los testimonios de 10 mujeres originarias de Calakmul (Campeche, México), que ingresaron a la Universidad Tecnológica de Calakmul (UTC) y que no lograron concluir sus estudios en un primer intento. Se utiliza el concepto *interrumpir*, en lugar de desertar o abandonar, para alejarnos de discursos que culpabilizan a las estudiantes y exoneran a las universidades de su responsabilidad como entes garantes del derecho a la educación. Posibilita, además, dar cabida a los deseos de algunas de las entrevistadas de retomar los estudios cuando las condiciones sean más favorables

Sus vidas transitaron en un espacio rural marginal de reciente creación, donde cursaron su educación básica y media superior para luego insertarse en la vida universitaria en Xpujil —una ciudad del sureste de México, catalogada recientemente como centro urbano— sin contar con recursos adecuados y suficientes en relación con condiciones de vivienda, empleos formales, sistema de transporte y movilidad, servicios de luz, conectividad o agua potable. Ellas estudiaron en una universidad, la UTC —también de reciente creación pues inició operaciones en 2015—, que contaba con programas de formación profesional descontextualizados y carecía de servicios tecnológicos estables, comedor, albergue, transporte o sistema de becas. Si bien la interrupción de los estudios universitarios es el objeto de estudio, el marco conceptual se enraíza en la teoría decolonial a partir de conceptos fundamentales como la colonialidad y la violencia epistémica e institucional, además del enfoque interseccional. Se enarbola una metodología cualitativa y feminista, con técnicas como la entrevista y el diario de campo. En tal sentido, el objetivo central de esta investigación es analizar las causas profundas por las que las entrevistadas interrumpieron sus estudios universitarios, haciendo énfasis en los marcos de violencias a los que se enfrentaron durante los estudios que realizaron de 2015 a 2021.

Para ello, el trabajo se divide en cuatro secciones que profundizan en: 1) la definición de conceptos básicos como *colonización*, *colonialismo* y *colonialidad*, fundamentales para comprender el objeto de estudio desde el enfoque *decolonial*; 2) la contextualización de Calakmul como espacio de reciente colonización; 3) la metodología empleada para la obtención de información de primera fuente, y 4) la presentación, análisis y discusión de los resultados.

El último apartado es el más amplio debido a que corresponde a la sistematización y el análisis de la información oral obtenida de las 10 entrevistadas. Se

hace énfasis en sus experiencias escolares previas, sus vivencias durante la vida universitaria y el contexto de violencia epistémica e institucional que enfrentaron, en el que la interrupción escolar muestra la importancia de la *tribu* como soporte emocional individual y colectivo fundamental para el desarrollo de las trayectorias académicas. Finalmente, concluimos que la educación es un derecho y que el Estado, particularmente en los nuevos centros de educación superior, no garantiza que se viva como tal, sino que se constituye en un privilegio.

Marco conceptual: colonización, colonialismo y colonialidad

En esta investigación se emplean tres conceptos relacionados entre sí, pero con significados distintos. 1) La *colonización* se considera como la acción de un grupo de personas que salen de un espacio para establecerse en un nuevo destino que puede o no estar habitado por otros grupos humanos; en ambos casos se produce un acto de dominación, subordinación y expropiación de otro grupo humano o de la naturaleza (Carrera, 2017: 42). 2) El *colonialismo* es «una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación» (Maldonado, 2007: 131). Y, por su parte, 3) la *colonialidad* es un fruto del colonialismo moderno y constituye un patrón de poder que se sustenta en «la forma en como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí» (Maldonado, 2007: 131), a través de la idea de raza, el sistema de sexo-género y el mercado capitalista mundial (Lugones, 2012), que son elementos del (nuevo) patrón de poder en América establecido desde la colonización europea.

Los tres conceptos juegan un papel central en los estudios decoloniales de la historia de América. A la colonización y subyugación material y simbólica a partir de 1492 le siguieron más de 300 años de colonialismo sobre las tierras y pueblos americanos. Esa colonialidad, como patrón y patrono de poder, fue construida en el pasado, pero está presente en las relaciones de poder actuales. Por su parte, cuando hablamos de espacios de reciente colonización, como Calakmul, hacemos referencia a los asentamientos ocurridos en la segunda mitad del siglo pasado. No pretendemos establecer una similitud entre la colonización de América y la de Calakmul, ya que no obedecen a las mismas relaciones de poder, en virtud de que la colonización de Calakmul sucedió en un contexto de expansión agrícola para delimitar la última frontera mexicana y, por ende, responde a intereses del Estado-nación de este país (García y Pat, 2000: 214). Las familias recién llegadas —o llevadas— no sometieron a otro pueblo, pero sí aprendieron

a *dominar* la selva. En ese territorio, la sociedad se configuró desde cero y convivió con la naturaleza en pequeños asentamientos, lo que dio un matiz particular a la colonización de Calakmul, una suerte de colonialidad basada en el sistema sexo-género, la raza y el capitalismo moderno que explicamos a continuación.

En la definición de colonialidad, las categorías género y raza se co-constituyen (Lugones, 2012). Asimismo, para definir el sistema de sexo-género partimos de la idea de que el sexo es un constructo cultural (Butler, 2007: 58). Por su parte, el género «es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos [y la sexualidad y ...] es una forma primaria de relaciones significantes de poder» (Scott, 1996: 23). Si bien no hay suficientes evidencias que den cuenta de las relaciones sexogenéricas en los pueblos precoloniales, nosotras retomamos las aportaciones de Segato (2014: 77), quien señala que un patriarcado de baja intensidad dominaba las relaciones sociales basadas en el género.

Para entender cómo opera el sistema moderno colonial en Calakmul es necesario abordar la raza como la otra categoría que lo co-constituye. La raza es una construcción cultural, una idea con gran peso en la realidad porque las personas actúan como si existiera, de tal modo que se transforma en una realidad social sumamente significativa (Gall, 2004: 228). Las participantes en esta investigación, mujeres indígenas, están atravesadas por estas dos relaciones de poder: el género y la raza. Sin embargo, para Lugones (2012) el concepto mujer indígena es una contradicción porque las personas originarias y negras fueron consideradas seres sin género y la categoría mujer solo era atribuida a europeas burguesas que reproducían la raza y el capital. María Lugones caracteriza a la mujer (burguesa) como emocional, heterosexual, casta, sexualmente pasiva y relegada al espacio doméstico. Nosotras utilizamos la categoría mujer indígena a pesar de las abismales diferencias entre mujeres burguesas y mujeres indígenas y de que dichas diferencias sean relacionales y jerárquicas. Es cierto que esta decisión se encuentra influenciada por la colonialidad de género internalizada, la cual conlleva que las mujeres originarias también sean atravesadas por las normas hegemónicas de género. Esto es con la intención de dar significado a la categoría mujer indígena desde nuestra visión, no desde los ojos de las personas occidentales eurocentradas. De esta manera, así como para Aguilar (2018: 25) «lo indígena es una categoría política», para la primera autora del presente trabajo nombrarse mujer indígena es una forma de enunciarse políticamente y de reivindicar su ser ante un sistema estatal y colonial.

En este sentido, se observa que en Calakmul las relaciones de poder que se establecen por el género, la raza y la clase, introducidos con el colonialismo moderno, determinan el funcionamiento de la comunidad, de las instituciones y de casi todos los espacios de la sociedad. En esta investigación, la colonialidad nos ayuda a problematizar la condición de opresión en la que viven las mujeres indígenas que transitan por el espacio universitario.

Una de las consecuencias de la colonialidad ha sido la violencia epistémica. Para entender cómo se ejerce sobre los cuerpos de las mujeres indígenas partimos de las definiciones de violencia. Estas acepciones aluden al uso de la fuerza con el objetivo de dañar (Martínez, 2016: 9), otras indican una intervención directa cuyo fin último es modificar en quien la recibe su postura individual, política y económica (Cuervo, 2016: 84) y otras consideran que se trata de una acción u omisión intencional que puede dañar a una persona restringiendo su capacidad para diseñar su vida en libertad (Sanmartín, 2008: 7). A partir del interés de revelar las fuerzas que generan el daño, nos inscribimos en la propuesta de Martínez (2016), quien también señala la violencia como una relación social en la que se niega la subjetividad de la víctima.

Para Spivak (2003: 317), la violencia epistémica surge en la modernidad con la constitución del sujeto colonial como *el otro*; la violencia de este tipo no excluye, pero sí invisibiliza (Savransky, 2011: 117). Belausteguigoitia (2001: 237) la identifica con «la enmienda, la edición, el borrón y hasta el anulamiento tanto de los sistemas de simbolización, subjetivación y representación que el otro tiene de sí mismo, como de las formas concretas de representación y registro, memoria de su experiencia». En la misma línea, Pérez (2019: 91) la concibe como aquella «represión de una cierta perspectiva o como no reconocimiento de otras; por parte del sujeto mismo o desde tercerxs; sobre individuos, conceptos, enfoques o cosmovisiones enteras»; se forma, así, la división internacional del trabajo intelectual. En el sistema moderno colonial, la colonialidad del saber (Maldonado, 2007: 145) constituye la violencia epistémica que anula la subjetividad de los sujetos epistémicos y se manifiesta como colonialidad del ser. Entonces, en nuestro caso la violencia epistémica invisibiliza e invalida los sentipensares de las mujeres indígenas.

Otro de los efectos de las relaciones de poder de la colonialidad es la violencia institucional, la cual surge cuando «los ciudadanos se enfrentan a una lucha obligada, contra alguna instancia estatal, para la obtención de sus derechos» (Hernández, 2018: 193). De acuerdo con Nahuel (2022: 102), el Estado no tiene

el derecho legítimo de ejercer violencia, pero sus acciones u omisiones terminan dañando a sus ciudadanas y ciudadanos. Por otra parte, los derechos humanos son legítimos y su falta de garantía es una forma de violencia institucional.

En el caso que nos ocupa, las violencias epistémica e institucional se enmarcan en un territorio con profundas desigualdades estructurales —pobre, periférico y recientemente colonizado— que son fruto de la división social entre categorías como la clase, la raza y el género, entre otras que se constituyen a partir de relaciones de dominio, explotación y discriminación, de tal manera que: «los individuos no se diferencian por lo que tienen, sino por lo que son; porque son categorialmente desiguales, tienen desigual acceso a recursos, estatus y diversos capitales» (Canales, 2021: 156). En este sentido, las participantes de esta investigación viven desigualdades estructurales en la colonialidad de Calakmul por ser mujeres, jóvenes e indígenas.

Utilizamos el enfoque interseccional para comprender cómo se producen y reproducen las desigualdades estructurales que se manifiestan como violencias epistémicas e institucionales en Calakmul. La interseccionalidad muestra cómo las personas estamos constituidas por identidades diversas y cómo dichas identidades se entrecruzan y constituyen condiciones de opresión o privilegio (Valiña, 22/12/2019). Este concepto es una herramienta para analizar las causas de la interrupción de los estudios universitarios, ya que podemos comprender a las participantes como sujetos sociales atravesadas por identidades de género, etnia, edad y condición socioeconómica. Así, las desigualdades y violencias se problematizan como resultado de la posición que ocupan por ser mujeres, indígenas y jóvenes, y por vivir en un espacio precarizado y recientemente colonizado.

Calakmul como espacio de reciente colonización

El territorio de Calakmul se pobló con la llegada gradual de familias campesinas en las últimas décadas del siglo XX. En el sureste del país, aunque los asentamientos no derivan de una estrategia directa de asentamiento ejidal o agrícola promovida por el Estado mexicano (Molina, 2010), el gobierno facilitó el reparto agrario y la formación de ejidos con fines de colonización y para la delimitación de sus fronteras. Molina (2010: 54) señala que en este marco la colonización de Calakmul fue espontánea y respondió a intereses de familias que buscaban un futuro mejor desde diversos lugares en México.

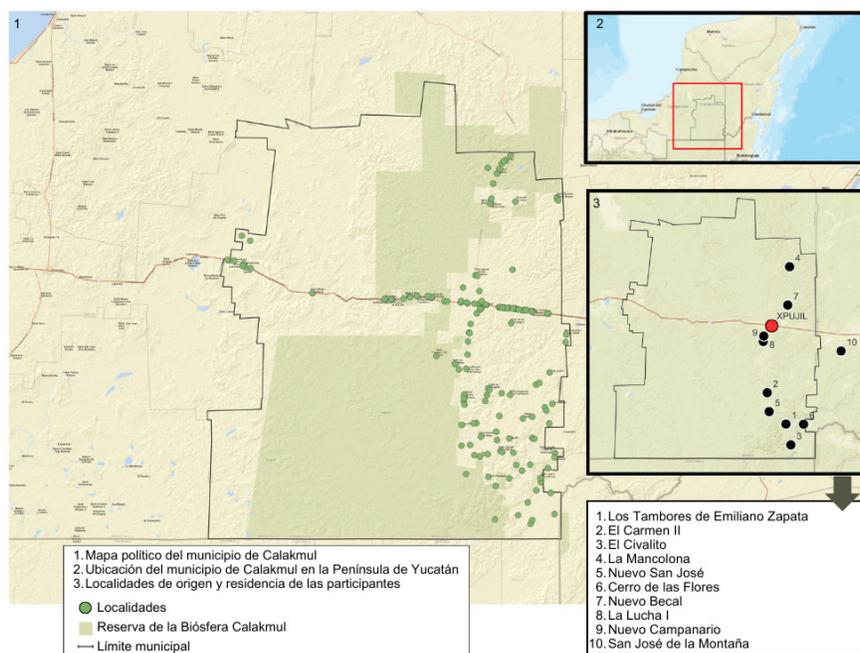
Debido a ello, en este municipio la presencia de familias pertenecientes a pueblos originarios¹ —principalmente cho'l, tseltal, maya y tsotsil— no es notoria a primera vista. Desvinculadas de su espacio histórico y ancestral, estas familias llegaron a la selva, donde se organizaron y formaron asentamientos pluriétnicos. Los pequeños centros poblacionales que formaron tuvieron como base de su organización social a líderes familiares, mientras que la subsistencia alimentaria giró alrededor del cultivo de la milpa, los animales de traspatio y la caza. Hoy los pueblos indígenas conservan ciertos elementos sociales y culturales propios como la alimentación, las ceremonias y las festividades. Sin embargo, las lenguas originarias se hablan poco y la vestimenta tradicional está casi ausente, aunque un 66.2 % de la población se autoadscribe como indígena (INPI, 2021). Asimismo, no existe un sistema de autoridades de usos y costumbres, ya que eligen a sus representantes municipales y ejidales de acuerdo con las normas estatales. El proceso de colonización no direccionada de Calakmul (Molina, 2010: 53) enmarca un espacio pluricultural que choca y se fusiona con un Estado mexicanizado.

En este municipio, el Estado se hizo presente con la creación de la Reserva de la Biosfera Calakmul en 1989, años después convertida en Patrimonio Mixto de la Humanidad. Esto tuvo como efectos el desplazamiento de algunas comunidades y la incorporación de estrategias de aprovechamiento sustentable de los recursos naturales. El municipio se creó el 31 de diciembre de 1996 (Congreso Constitucional del Estado Libre y Soberano de Campeche, 1996).

En 2021, Calakmul (véase figura 1) contaba con 31, 714 habitantes (INEGI, 2021), distribuidos en 184 localidades ubicadas en 13, 987.5 kilómetros cuadrados. La población era predominantemente joven porque la mitad tenía 22 años o menos; había 103 hombres por cada 100 mujeres y el 26 % hablaba alguna lengua originaria, predominantemente ch'ol y tseltal (INEGI, 2021). Tenía el mayor porcentaje estatal de población en pobreza, el 83 %, y el segundo más alto en pobreza extrema, 30.3 %, ambos por encima de la media nacional. Las principales carencias sociales derivaban de la falta de acceso a: 1) seguridad social, 2) servicios básicos en la vivienda y 3) alimentación (CONEVAL, 2021). En resumen, se trataba de un municipio rural escasamente poblado, con múltiples carencias socioeconómicas y con gran autoadscripción indígena.

¹ En Calakmul habitan pobladores provenientes de 23 estados de la República mexicana, hablantes de 17 lenguas originarias (IDESMAC, 2021: 16).

Figura 1. Mapa del municipio de Calakmul, ubicación en la península de Yucatán y localidades de origen y residencia de las participantes



Fuente: elaboración propia mediante QGIS.

La población económicamente activa (PEA) era del 68.5 % y se intuye una gran informalidad, puesto que el 86.3 % de las personas trabajadoras no contaba con prestaciones laborales como servicio médico, retiro, incapacidad laboral, jubilación o pensión. El ingreso del 83.9 % de la población era inferior a la línea de pobreza y el 54.6 % inferior a la línea de pobreza extrema (CONEVAL, 2021). Las viviendas eran precarias y sólo el 14.5 % de habitantes tenía agua entubada. Un indicador grave era la falta de acceso a la alimentación que padecía el 35.2 % de sus habitantes, es decir, la agricultura no les permitía alimentarse (CONEVAL, 2021). Las actividades con mejores ingresos eran el comercio al mayoreo y menudeo y los servicios de alojamiento temporal, así como de preparación de alimentos y bebidas (Secretaría de Economía, 2022).

Las estadísticas educativas del mismo año, 2021, indican que el 67 % de la población mayor de 15 años tenía estudios de nivel básico; el 16.2 % alcanzó la educación media superior y apenas el 4.2 % contaba con estudios universitarios, datos todos por debajo de la media nacional. Las condiciones para estudiar también eran precarias, pues solo el 8.7 % de las personas residentes tenía acceso a internet y el 7.9 % contaba con una computadora (INEGI, 2021).

En este contexto, la UTC —ubicada en Xpujil, cabecera municipal— fue la primera universidad que se creó en Calakmul. En 2015 inició con dos programas educativos: Técnico Superior Universitario (TSU) en Turismo y TSU en Administración; luego, en 2019, se establecieron la Licenciatura en Gestión y Desarrollo Turístico y la Licenciatura en Gestión de Negocios y Proyectos. En 2020 se agregó TSU en Recursos Naturales y en 2022 TSU en Gastronomía y en Contaduría (UTC, 2023). De 2018 a 2021 egresaron cuatro generaciones de estudiantes, un total de 146,² como TSU (ANUIES, 2022). En el ciclo escolar 2021-2022 la matrícula fue de 131 estudiantes: 78 mujeres y 53 hombres (ANUIES, 2022).

En la UTC se registran porcentajes de interrupción escolar más elevados que la media nacional. Entre 2021 y 2022 la tasa de abandono escolar³ en instituciones de educación superior en Campeche fue del 12.5 % y, en todo el país, del 8.5 % (INEGI, 2022). En la UTC, de 2015 a 2022 el 41 %⁴ de las estudiantes mujeres interrumpieron sus estudios, lo que les cerró la posibilidad de obtener mejores ingresos, si consideramos que, en el estado las mujeres con una carrera profesional reciben un 133.56 % más de ingresos que las que cuentan con estudios de preparatoria (INEGI, 2020).

En general, Calakmul, como municipio de reciente colonización, se caracteriza porque: se fundó con población migrante de otros municipios o estados; es un territorio pluriétnico donde residen familias que viven de la agricultura y la ganadería extensiva; cuenta con infraestructura deficiente y servicios públicos escasos, y en el municipio la dinámica estatal ha debilitado los lazos identitarios indígenas. Es en este contexto donde las jóvenes indígenas participantes buscaron acceder a la educación superior.

Metodología

Nuestra «cocina de la investigación» es cualitativa y feminista (Biglia, 2014). Nos aproximamos a la construcción de información resignificando la validez y la objetividad y estableciendo relaciones horizontales (Castro y Bronfman, 1993: 383)

² Los anuarios estadísticos de educación superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) registran cuatro promociones, aunque al término de esta investigación se contabilizaron seis generaciones egresadas.

³ Para el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) es el porcentaje de estudiantes que abandonan las actividades escolares durante el ciclo escolar respecto al total de estudiantes inscritos.

⁴ Porcentaje de interrupción escolar universitaria obtenido a partir de los archivos de bajas temporales o definitivas de la UTC y de los anuarios estadísticos de educación superior de la ANUIES de los años 2015 a 2022 (ANUIES, 2022).

con 10 participantes. Aunque fue nuestra intención construir una investigación colaborativa, las restricciones institucionales establecidas por la pandemia del covid-19, las dificultades para ubicar a las jóvenes, la distancia geográfica entre los lugares de residencia actual de cada una de ellas (véase figura 1) y las cargas de trabajo doméstico y de cuidados fueron obstáculos que nos imposibilitaron tejer una investigación en la que las mujeres colaboraran de forma permanente. Sin embargo, consideramos que cada participante que compartió sus sentires y su tiempo construyó el conocimiento que aquí presentamos.

El lugar de enunciación de la primera autora del presente trabajo es el de una mujer indígena con características similares a las de las participantes —nació y habita en el municipio de Calakmul, es hija y nieta de migrantes campesinos, pertenece a la primera generación que accedió a la educación superior en su familia y migró para ir a la universidad—. Una diferencia es que las participantes interrumpieron sus estudios y la primera autora los concluyó. Como consecuencia del sentipensar feminista de la primera autora, buscamos visibilizar la experiencia universitaria de las mujeres para contribuir a mejorar su acceso a la educación.

Las participantes, quienes interrumpieron sus estudios entre 2015 y 2021, son 10 mujeres de origen ch'ol y tseltal de entre 20 y 25 años; las atraviesa la intersección de edad, clase, etnia y género. Fueron contactadas mediante la técnica de bola de nieve por medio de estudiantes activos de la UTC, y entrevistarlas implicó desplazarse largas distancias con transporte escaso, como sucede con frecuencia en Calakmul. De las 10 jóvenes, cuatro viven en sus comunidades de origen, tres permanecen en Xpujil, dos se trasladaron a las comunidades de sus parejas y una se mudó por trabajo a un estado vecino. Así, ocho continúan viviendo en Calakmul.

Mediante entrevistas a profundidad, se buscó comprender los significados que le asignaron a la interrupción de sus estudios universitarios (Denzin y Lincoln, 2011: 49). Las entrevistas se realizaron con su autorización previa en los espacios y momentos que ellas solicitaron, en entornos seguros para el diálogo. Las preguntas detonadoras se profundizaron para alcanzar una mejor comprensión, pues fue importante ser flexible ante lo que ellas pusieron en el centro de la conversación. Como refiere Curiel (2014: 57), escuchar su voz, para después identificar los conceptos y categorías y comprender su realidad, nos hace considerar este documento una producción colectiva en el que se generaliza, mas no se universaliza.

El número de participantes, siguiendo a Christians (2012: 310), se determinó por la suficiencia interpretativa, pues reconocemos que las personas tenemos un marco cultural complejo. El análisis de los datos inició con la transcripción de las entrevistas para su posterior sistematización y codificación en el software Atlas Ti versión 9. La identificación de códigos se llevó a cabo a partir de la relación entre los datos empíricos y los conceptos del marco teórico (Coffey y Atkinson, 2003: 31-32). En la codificación se reconocieron patrones y estructuras, pero también lo peculiar, las semejanzas y las diferencias, con distintos niveles de especificidad y generalidad.

Resultados

Los hallazgos que se presentan a continuación se centran en tres aspectos sustantivos que emergieron a partir del análisis de las entrevistas y que permiten comprender cómo las mujeres indígenas participantes interrumpieron sus estudios universitarios: a) las experiencias escolares previas; b) la forma en que se instrumentalizó la violencia epistémica e institucional durante su experiencia universitaria en Calakmul, como espacio de reciente colonización, y c) la importancia y las limitaciones de las redes de apoyo, denominadas *tribu*, como soporte emocional individual y colectivo en la resistencia ante las violencias del sistema educativo.

a) Experiencias escolares previas de las informantes

Existen causas directas para la interrupción de los estudios universitarios, sin embargo, esta se construye a lo largo de la trayectoria escolar. El tipo y la calidad de la educación, así como el trato que reciben las niñas y jóvenes indígenas, tienen mucho que ver con cómo construyen sus significados acerca de la educación y con su experiencia escolar (Santana, Noda y Pérez, 2018: 18). En este sentido, aunque las participantes realizaron su educación primaria en centros indígenas de comunidades del municipio en la primera década del siglo XXI, sus testimonios remiten a que nunca recibieron educación intercultural ni bilingüe,⁵ hecho que emana de la política indigenista en México (Dietz, 2014).

⁵ «La educación intercultural es aquella que atiende a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos [...Y la educación bilingüe es] aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra» (SEP, 1999: 11-12).

En este sentido, durante su experiencia en educación básica una participante relató una paradójica práctica: que el alumnado dejaba de hablar la lengua materna cuando el maestro entraba en el salón de clases porque la comunicación se realizaba en español, única vía de acceso al conocimiento durante la educación primaria: «Casi todos hablamos ch'ol, solo con los maestros en español [...] así, nada más repartieron libros de ch'ol, no nos daban clases de ch'ol, pero no sé por qué tenían libros de ch'ol. Yo los tenía en mi casa y los leía» (SN, 22 años).

El testimonio muestra que, al no ser efectiva la educación bilingüe, no se fortaleció la lengua originaria ni se eliminó la imposición de un idioma sobre otro. Al respecto, Huila (2021: 130) menciona que las lenguas no son entes abstractos que se pueden preservar en vitrinas, sino que son las personas hablantes quienes posibilitan la comunicación y la transmisión de significados de generación en generación. Así, cuando las niñas y jóvenes dejan de hablar su lengua materna disocian el aprendizaje del ser y se les despoja de su sistema de conocimientos e identidad, lo que anula su memoria colectiva (Belausteguigoitia, 2001).

Al no propiciar las condiciones para que el estudiantado pueda expresarse en su lengua originaria durante el aprendizaje se están negando sus saberes previos y se valida lo ajeno, lo diferente. Esto muestra cómo persisten los proyectos indigenistas del siglo pasado (Reynoso, 2013: 346; Vargas, 2023: 70), hecho que en pleno siglo XXI constituye una práctica de colonialidad del saber. La trascendencia de estas dinámicas radica en el alcance de la educación básica, pues de 2000 a 2020 la cobertura de educación primaria en el país para hablantes de lenguas indígenas se incrementó del 86.6 % al 93.6 % (CONEVAL, 2022: 24). Dicho porcentaje parece alentador, sin embargo, si la educación no se construye con pertinencia cultural, no se garantiza un derecho, sino que se ejerce violencia epistémica e institucional. En este sentido, intuimos que existe un gran porcentaje de niñas y niños indígenas impactados por la colonialidad del saber.

Recibir libros en lenguas originarias y no utilizarlos porque quien enseña no las habla es una práctica vigente en las aulas del país, donde la educación intercultural y bilingüe no llega, lo que conduce a que durante su experiencia educativa las jóvenes se encuentren expuestas a violencia epistémica, siendo el no reconocimiento lingüístico la manifestación más evidente. Esto se refleja en hechos que podrían pasar desapercibidos, como en mostrar inseguridad respecto a la forma de expresarse, el uso de la lengua o el tono de voz, algo que se observó durante esta investigación. Una participante, por ejemplo, durante la entrevista reiteradamente preguntó si se identificaba por su tono de voz que hablaba una

lengua originaria. Además, expresó lo que implicaba para ella hablar español: «Pues, ahí en mi pueblo solo hablan idioma, y ahí me acostumbré a hablar idioma y no español... Nosotros hablábamos en tseltal, pues cuando yo le digo unas palabras en español no lo puedo explicar... ¿Cómo te diré?, porque hablamos un idioma» (GA, 23 años).

En el mismo sentido, otra participante señaló que su dificultad para expresarse era un problema para ella, pero no lo relacionaba con el hecho de que su lengua materna fuera otra y, por tanto, que comunicarse en un segundo idioma le implicaba un reto mayor. Así, las jóvenes se culpaban de un hecho externo a ellas que se gestó en instituciones ubicadas a cientos de kilómetros de distancia, donde se elaboraron los programas educativos sin considerar las características lingüísticas del estudiantado: «No podía expresarme porque siempre se me ha hecho algo difícil el explicar bien un tema con las palabras claras, no por las personas o el lugar, sino es un problema mío que he trabajado desde siempre, el poder expresar las cosas con las palabras correctas y claras» (PM, 21 años).

Impedirles hablar en su lengua limitó sus habilidades para realizar ciertas actividades sociales y mentales, pero sobre todo las volvió blanco de violencia epistémica y cognitiva (Aguilar, 2016: 46). En el contexto institucional de la educación se ejerció y se sigue ejerciendo violencia en relación con los derechos lingüísticos de las jóvenes indígenas, lo que influye en aspectos de su vida desde donde construyen sus sentipensares y reivindican su sistema de producción de conocimientos. Las consecuencias actuales de la colonialidad en las jóvenes indígenas demandan, entonces, la validación de otros horizontes en los que el pensamiento y la educación caminen en más de un sentido (Walsh, 2010: 91).

Además de la violencia vinculada con los derechos lingüísticos, la colonialidad del ser (Maldonado, 2007) se manifiesta en las prácticas endodiscriminatorias presentes en las experiencias escolares de las participantes, en las cuales se manifestó racismo frente a su *ser indígena*, como lo expresó GC:

En el bachiller yo estudié con mis primos, y a veces ellos se ponían a hablar en ch'ol porque quedamos en el mismo grupo. Los demás compañeros como que se burlaban de ellos y los trataban de imitar y así, y a mí no me parecía eso. Mmm, sí [me sentí discriminada], a veces sí por mi color de piel, pero pues eran muchachos... Sí sentí en alguna ocasión que se llegaron a burlar de mí porque yo hablaba una lengua, pero a mí no me importó (GC, 20 años).

En Calakmul habitan familias de diversos grupos étnicos, sin embargo, no hay garantías de que se respeten los derechos de las personas indígenas, lo que a su vez provoca que las infancias y juventudes crezcan en un entorno que les causa inseguridades y problemas de autoaceptación. Al anhelar ser como el otro no indígena, se sienten inseguras por su color de piel, origen étnico y apariencia; por ejemplo, buscan que no se les note el acento —que revela su lengua materna— distinto al idioma hegemónico y al correcto español, como lo ilustra el siguiente testimonio:

Bueno, pues nada más tuve compañeros así en la secundaria, pero ninguno nos hablábamos en ch'ol. Existía la pena, la vergüenza o que nuestros compañeros se burlaban de nosotros; igual nos daba pena hablarnos así, o sea, que nos pueden decir o se van a reír de nosotros. Por eso durante esa etapa yo siempre fui tímida y los compañeros que yo conocía, que también hablaban la misma lengua, igual eran tímidos (GY, 25 años).

Las participantes expresaron que comúnmente las autoridades educativas no tomaban medidas para evitar acciones discriminatorias, por lo que la escuela constituyó un espacio propicio para la discriminación por identidad étnica. Aunado a ello, también fueron blanco de la violencia institucional derivada de las políticas públicas o programas sociales carentes de enfoque intercultural,⁶ pues no se contemplaba la realización de trámites y procedimientos en las lenguas originarias que hablaban los habitantes del territorio ni se contaba con apoyo de traductores. Lo anterior se ilustra en el siguiente relato, en el que GY compartió su sentir ante la experiencia de su madre indígena y monolingüe al realizar los trámites para recibir apoyo del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades.⁷

Pues realmente sí nos decepcionamos porque, no es que sea culpa del gobierno que uno esté en las condiciones que esté, ¿verdad? Pero, así como nos pasó a nosotros, le pasa a mucha gente, porque simplemente ella [su mamá] no pudo entender muchas cosas porque no hablaba español, solamente ch'ol. Entonces, ella no sabía las cosas que se tenían que hacer, por ejemplo, ella no sabía firmar... y dónde está el nombre

⁶ «La interculturalidad crítica se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente —y como demanda de la subalternidad—, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas» (Walsh, 2010: 78).

⁷ El Programa de Desarrollo Humano Oportunidades fue la continuación del Programa de Alimentación, Salud y Alimentación (Progresá), que consistía en realizar transferencias condicionadas a jefas de familia para romper con el ciclo intergeneracional de la pobreza.

o si tenían alguna actividad que hacer, ella no lo podía hacer. Pero las instituciones a veces eso no lo respetan, simplemente, si no vas, te dan de baja, ya ni pelear porque no podíamos hacer nada (GY, 25 años).

De esta manera, la violencia institucional dejó a una familia de 14 integrantes sin un importante apoyo que podría facilitar un acceso más digno a la educación y contribuir a la alimentación. Se trata de un ejemplo de maltrato por parte del Estado que afecta más a quienes viven múltiples opresiones. A las dimensiones identificadas por Hernández (2018: 191-193) para delimitar la violencia institucional —que consiste en el contexto de dependencia y subordinación, opacidad, afectación individual y revictimizante— se suma la recursividad, ya que la violencia institucional es producto de las opresiones, pero a su vez las reproduce. Para los tomadores de decisiones en Calakmul, la pertenencia étnica de los habitantes no ha tenido relevancia desde los primeros asentamientos, aunque para las familias tal reconocimiento implicaría el acceso a sus derechos.

b) Transitar la universidad desde el ser mujer joven indígena en Calakmul

A partir de 2015, cuando se creó la UTC, se abrió una oportunidad para las jóvenes que no tenían las condiciones para costear una carrera profesional fuera del municipio. Sin embargo, primero tuvieron que enfrentarse a su condición de ser mujeres en un contexto de familias numerosas, en condición de pobreza y perteneciendo a la primera generación que accedió a la educación superior, como manifestó una informante:

En sí, no estaban muy de acuerdo en que yo siguiera estudiando [...] ni el bachiller, pero yo hablé con ellos y al final dije: tengo que sacar la mejor calificación. Quedé en primer lugar de secundaria y traté de convencerlos igual con eso. O sea, le echo ganas. No querían, ellos piensan que no voy a ser alguien en la vida, a pesar de que yo terminé mis estudios... y prefieren que yo esté acá con ellos, pero no. O sea, no, esa no es mi opción, no me gusta (GC, 20 años).

Las causas por las que algunos padres y madres no respaldan a sus hijas en sus anhelos de estudiar en la universidad son muy variadas. Oscilan entre no tener solvencia económica para sostener los gastos en la ciudad, falta de redes que les ayuden o incluso el mantener las normas hegemónicas de género, ya que las jóvenes al salir del espacio de tutela pueden romper con el control que ejerce la unidad doméstica sobre ellas. También influye que en su contexto no haya

familias beneficiadas por el hecho de que una de sus integrantes concluyera una carrera profesional. Las pocas oportunidades laborales en Calakmul refuerzan sus ideas.

Como se indicó anteriormente, la UTC inició con apenas dos opciones de estudios: Administración y Turismo. Sin embargo, las jóvenes tenían otros intereses de estudio, como ingeniería civil, sistemas computacionales, agronomía e ingeniería forestal —las dos últimas opciones destacan por su relación con las actividades productivas tradicionales de la región—.

Ya en la universidad, una causa común de interrupción escolar es el rezago educativo con el que llegan las estudiantes, que les ocasiona problemas académicos. En un marco de desigualdades sociales, este y otros problemas derivan de que la autoridad legitimadora de la educación antepone los intereses y comportamientos de la clase dominante (Bourdieu y Passeron, 2009: 108). En este sentido, materias obligatorias como matemáticas e inglés resultan las más difíciles para las participantes; algo paradójico es que el idioma inglés establecido en los planes de estudio como segunda lengua reafirma la poca importancia que se otorga a las lenguas nacionales en un Estado multilingüe:

La maestra dejaba un poquito más de cuatro actividades y, como yo en la secundaria sí aprendí más o menos, pero en la prepa ya no, casi no nos enseñaban mucho y a veces me ponían temas complicados y yo no [risas] los entendía y nada más decía: ¿ahora cómo le hago? Y así [risas] fue lo que me desmotivó (CG, 20 años).

La violencia epistémica e institucional que experimentaron las jóvenes en la educación básica y media superior se convirtió en una alerta al llegar a la universidad, pues percibieron el nuevo ámbito educativo como avanzado, lo que significó que el espacio del que procedían se encontraba en una posición de atraso. Esto ocurrió porque se expusieron a un modelo educativo en el que los sectores privilegiados premian la competencia y la modernidad (Bourdieu y Passeron, 2009: 45). Asimismo, las jóvenes no contaban con las herramientas tecnológicas necesarias, por lo que tuvieron dificultades para adaptarse a los parámetros escolares (Tarabini, 2016). Así relató GL su experiencia relacionada con la brecha digital:⁸

⁸ Entendemos por brecha digital la desigualdad en el conocimiento, acceso, formación y uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). La educación superior prácticamente se ha digitalizado, siendo esencial contar con herramientas digitales e internet, sin considerar el contexto socioeconómico del estudiantado.

Yo no sabía utilizar una computadora, aquí tuve que aprender. Pedí ayuda y te quedas así, como que es algo nuevo para ti, pero te vas adaptando. Cuando yo entré eran temas que yo no sabía, pues obviamente te están enseñando, pero te quedas así, ¿qué es esto?, ¿cómo se hace? Y a veces es más avanzado de lo que tú aprendiste y te quedas, así como ¿qué hago?, ¿qué no hago? Igual así eran muchas tareas y yo sí me estresaba bastante (GL, 24 años).

En ese nuevo entorno escolar ellas se percibieron como insuficientes, aunque fuera de ese contexto sus saberes y su capacidad de autonomía, así como su trabajo productivo y reproductivo, muestran lo valiosas y eficaces que son porque lograron llegar a la universidad. Un ejemplo es CG, quien obtuvo el primer lugar en la secundaria para que sus padres le permitieran cursar bachillerato. Sin embargo, el ámbito escolar fue tan relevante, que los significados que las jóvenes construyeron en dicho espacio se expandieron a otros aspectos de su vida, de tal modo que la aspiración de lograr una profesión y «ser alguien» se vio marcada por una experiencia escolar caracterizada por la violencia epistémica que las despojó de su valía.

Además de las dificultades en algunas materias, la ausencia de una educación intercultural y con pertinencia social se reflejó en las expectativas de las jóvenes al ingresar a la universidad, pues sus aspiraciones estaban configuradas por un modelo educativo que promueve estereotipos de éxito profesional emanados de los medios de comunicación masiva y desvinculados del territorio. Así, las jóvenes aspiraban a desempeñarse en trabajos inexistentes en su contexto, algo que también promovía la universidad a través de su discurso e imagen institucional, como lo ilustra el testimonio de PM:

Cuando elegí esa carrera fue porque a mí me gustaba mucho hacer esos trabajos, las cuentas, cómo se maneja una empresa y eso. Tenía en mente trabajar en una empresa, pero fuera de este estado [...]; yo me veía trabajando en una gran empresa, no en algo en específico, sino como en la tele, veía que las personas llegaban a un edificio grande y tenían su oficina y así me veía yo (PM, 21 años).

La existencia de pocos empleos formales en Calakmul, que personas externas sean quienes ocupan esas pocas oportunidades, así como la desconexión entre la producción agroforestal predominante en la región y la educación superior, son elementos que contribuyen a que existan pocas ofertas laborales locales para quienes egresan de una carrera. Al conocer las experiencias laborales de

compañeras graduadas, las estudiantes más jóvenes terminan decepcionándose de la educación superior, como lo expresó una participante: «Igual me pregunto, ¿por qué algunos que terminaron la carrera no consiguen un empleo? Los que conozco no trabajan de lo que estudiaron y otros se van a otro país a buscar algo mejor» (GM, 24 años).

La emoción inicial que experimentaron al ingresar a un nivel educativo superior que no había sido transitado por personas de su círculo cercano se transformó al comprobar que las clases no eran lo que esperaban, que se les complicaban algunas materias y que se veían obligadas a abandonar la unidad doméstica de origen para ir a un espacio más solitario donde tenían que solventar por sí mismas sus necesidades. Estas fueron otras causas para que su motivación se desvaneciera y creciera el desánimo.

La experiencia universitaria de las jóvenes fue de precariedad, con pocos ingresos y ausencia de protección social y de servicios públicos adecuados. Se sumó la ausencia o el retraso de las becas, o que estas eran insuficientes para solventar sus gastos, además de que la solicitar la beca ante la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez las enfrenta a la escasa cobertura de TIC.⁹ Estudiar en Xpujil les implicó desafiar problemáticas como: espacios inadecuados de hospedaje, transporte y alimentación costosos, y práctica imposibilidad para acceder a computadoras. Su estancia universitaria, así, les resultó insostenible a pesar de los esfuerzos que hicieron combinando la escuela con algunos empleos.¹⁰

Por estas condiciones adversas, por el trabajo y el cansancio, su ser corporal se agotó. En este sentido, al interrumpir sus estudios se sintieron aliviadas y pudieron detenerse, rememorar su infancia cuando la vida parecía ir con calma, ya que al iniciar la educación superior de repente su vida transcurrió contrarreloj. Empezaron una carrera universitaria que desarrollaban en paralelo con otras actividades, como trabajos remunerados y de cuidados, por lo que al abandonarla su primera emoción fue de alivio, aunque con el paso del tiempo algunas experimentaron arrepentimiento porque consideraron apresurada su decisión. Aunque las circunstancias a las que estaban expuestas no les dejaron alternativa, no obstante, se cuestionaban cómo hubiera sido su realidad si su decisión hu-

⁹ La Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez desvinculó a las instituciones de educación superior de las postulaciones a becas y el estudiantado pasó a ser responsable absoluto del trámite. Esto es problemático por la escasa cobertura de internet y de computadoras.

¹⁰ Las participantes trabajaron en establecimientos de preparación de alimentos, con salarios de \$350 y \$500 pesos semanales.

biera sido distinta, como relató GA, quien interrumpió sus estudios al irse a vivir con su novio.

Cuando ya pasó tres días me arrepentí de haber venido [a casa de la familia de su novio]. No por tanto de hacer. Yo estoy acostumbrada en mi casa de hacer las comidas, echar las tortillas, todo eso, no tanto... Sino... creo que reaccioné si estaba bien lo que hice, pues yo misma me hubiera sacado adelante trabajando (GA, 23 años).

El arrepentimiento en algunos casos sigue siendo su sentir, motivado por los trabajos mal pagados que tienen y la carga social que implica para ellas haber interrumpido los estudios; es un recordatorio de *no poder*, de *fracaso*. Sin embargo, en su contexto las desigualdades estructurales que condujeron a la interrupción de los estudios no se cuestionan. Su arrepentimiento va de la mano con la decepción, reflejo de lo que perciben en su entorno familiar y comunitario, porque ingresaron a la universidad con altas expectativas y mucha ilusión, pero sintieron que no eran lo suficientemente capaces ni inteligentes para mantenerse. Aunque fue la propia dinámica la que las expulsó, son ellas las que se culpabilizan por esa acción; es decir, como menciona Hernández (2018), la situación las revictimiza. Así lo expresó GY:

Pues, realmente, sí me decepcioné yo sola. Yo sí quería seguir estudiando, pero simplemente mi capacidad no me daba para seguir. O sea, yo me esforzaba, trataba de hacer mis trabajos, trataba de cumplir con todo, pero... tú sabes que no solo es de cumplir y ya. Tú tienes que entender, comprender de lo que tú quieres estudiar porque, si no, de nada sirve que solo repases y veas. Pues simplemente dije, no es para mí esta carrera, no la voy a armar (GY, 25 años).

En un entorno empobrecido, la educación es una inversión que se espera que garantice mejores ingresos incluso para todo el entorno familiar; en este sentido, las participantes mencionaron el sentimiento familiar de que se habían desperdiciado recursos que podían haberse utilizado para otros fines. Así, cuando asumieron que no podrían concluir la carrera, continuar las clases se convirtió en una mala inversión de dinero y tiempo, por lo que pensaron que estarían mejor trabajando, ya que eso representaba un ingreso más para la unidad doméstica y un gasto menos, además de que les quitaba presión.

Unido a la decepción, algunas jóvenes se reprochan haber dejado la universidad y sienten tristeza por ello. Una de las participantes incluso sufrió depresión,

que se reflejó en falta de apetito y excesivas ganas de dormir por la oportunidad que había perdido:

Pues nomás me la pasaba pensando en lo que había pasado conmigo y la escuela. A veces no podía comer, simplemente para no pensar mejor me dormía. O sea, prefería dormir para no pensar en lo que había pasado. A veces yo veía publicación, bueno, todavía yo tenía el grupo de la UT y a veces mandaban mensajes, como que igual fue frustrante para mí ver esos mensajes [risas]. Pero al final decidí salirme del grupo. Bueno, antes de que me saliera iban a ir a Campeche, a un sitio ahí, para una práctica y yo en ese momento dije: ¿por qué me salí? Dije, pude haber ido a Campeche a hacer esa práctica (GC, 20 años).

La narrativa anterior nos lleva a hacernos las siguientes preguntas: ¿quién se hace cargo de las heridas que deja el sistema educativo?, ¿cómo se debería proporcionar seguimiento a estas mujeres no solo para que puedan retomar sus estudios universitarios, sino para sanar y cerrar el dolor que implica interrumpir un proyecto educativo que valida el ser *alguien* en el mundo?

Mientras lo anterior no suceda, quienes siguen haciéndose cargo son las mismas jóvenes. Para ellas la interrupción de los estudios, aunque implicó un alivio momentáneo, fue un proceso doloroso. Al preguntarles cómo se sentían cuando fueron a la escuela mencionaron que, a pesar de ser agotador, se encontraban felices, satisfechas de acceder a ese derecho. Es posible que la comunidad las considere como jóvenes que dejaron pasar la única oportunidad de cambiar su destino; sin embargo, es importante conocer sus sentipensares porque eso posibilita su validación personal y comunitaria, visibiliza su subjetividad y es un paso para descolonizar su ser (Maldonado, 2007; Savransky, 2011). La gestión colectiva de sus sentires puede llevar a que ellas se reconozcan y reconstruyan su confianza a nivel personal y a través de su red de apoyo. También permitiría reflexionar que, para que las mujeres racializadas y precarizadas se sobrepongan a las circunstancias adversas que atraviesan por la problemática relacionada con la educación, es necesario que un conjunto de personas e instituciones colabore.

c) Se necesita más que una tribu para que las mujeres indígenas concluyan la universidad

Durante los diálogos, las participantes externaron que su ingreso a la universidad fue por elección propia. Decididas a cursar educación superior, y ante la ausencia de apoyo económico o emocional por parte de sus progenitores, se vieron orilla-

das a emanciparse de sus padres y a trasladarse desde sus comunidades a Xpujil, donde estudiaron y trabajaron; por ende, buscaron un primer trabajo remunerado para solventar sus gastos en un municipio donde, como vimos, el 86.3 % de la población se encontraba en precariedad laboral (CONEVAL, 2021).

En sus relatos, las jóvenes se situaron en primer plano, señalando como propias las decisiones que las llevaron a abandonar la universidad y responsabilizándose de las consecuencias. Así, reivindicaron su capacidad de agencia, que conceptualizamos como la facultad de las personas o colectivos para actuar con el objetivo de transformar sus condiciones estructurales (González, 2021: 12). Las personas con capacidad de agencia se sitúan en un primer plano, como protagonistas con capacidad para motivarse, decidir y elegir a partir de su intención, iniciativa y creatividad. No obstante, sus acciones, decisiones y actitudes no operan en un contexto aislado, sino que están inmersas en un entramado de relaciones de poder determinadas por la etnia, el género, la situación económica, el nivel educativo, el color de piel, la edad y el espacio geográfico, entre otros factores.

Ante el cúmulo de condiciones estructurales que rodeaban a las participantes, sería ingenuo pensar que podían actuar y elegir libremente para cambiarlas. ¿Quién o quiénes lo pueden hacer? Ellas a lo largo de su vida han construido su agencia, pero esta tiene tintes de resistencia por su contexto, pues prácticamente sobreviven ante el sistema. Ellas resistieron ante factores como el abuso sexual, la precariedad económica, las desigualdades de género en su familia de origen, la discriminación y la depresión, y sus estrategias fueron la búsqueda de autonomía económica, la automotivación, obtener buenas calificaciones o tejer redes de apoyo. Se trató de una dura carrera en la que la meta era obtener un título universitario que les garantizara el acceso a un empleo mejor remunerado y *llegar a ser alguien*, porque la colonialidad del ser las convirtió en nadie, como dice Galeano ([1940]2019).

Internamente, las participantes lidiaron con inseguridades sobre su (in)capacidad para mantenerse en la universidad, sin considerar que esos sentires eran consecuencia de las violencias epistémicas e institucionales que las habían atravesado desde su nacimiento. La timidez a la que hicieron referencia es una característica que se ha adjudicado a las personas indígenas y de comunidades rurales (Ojeda y González, 2012: 111). Pero «tímida» e «introvertida» son adjetivos que tienen una carga negativa, por lo que se convierten en estigmas para jóvenes como las participantes en el estudio, que se ven inmersas en una sociedad en la que se elogia a las personas sociables y *abiertas*, particularmente en el modelo

educativo que propicia la competencia y valora características como la osadía y la extroversión.

Me hizo falta cerebro; me hizo falta mucho conocimiento [...]. En sí, sí me ayudaban mucho mis compañeros, pero te digo, a mí me costaba mucho entender las cosas, era más cuestión mía [...]. Sí... si yo hubiera... Si mis faltas de conocimiento me hubieran ayudado, a lo mejor estuviera [...]. Me cuesta [ríe], todavía me sigue costando creer que yo pueda regresar a la escuela, me siento una persona común (GY, 25 años).

La mayoría de ellas aludió a su capacidad para tomar decisiones, pero sus expresiones como «falta de cerebro» o «tener la cabeza dura» indican elementos internalizados; así, en muchos casos se percibían como «incapaces» para afrontar una educación superior. Sentipensar frases de ese tipo es un reflejo de lo que la educación formal ocasiona en el autoconcepto de mujeres indígenas como las participantes en el estudio.

Al tener una opinión negativa de sí mismas, no pueden construir una base sólida sobre su *amor propio*, entendido por Savater (1988: 385) como una «perspectiva individual del querer (ser) y la autoafirmación de lo humano en las relaciones intersubjetivas». Considerando esta definición, las experiencias educativas llevaron a las jóvenes a no querer ser y a no autoafirmarse en las relaciones intersubjetivas. La toma de decisiones y la automotivación de las jóvenes reivindican la construcción de su agencia, pero las violencias epistémicas e institucionales impiden que puedan fortalecer su amor propio y gozar de sus derechos. Ante este panorama, las redes de apoyo cumplen un papel primordial, como manifestó una informante:

Mis papás siempre me apoyaron en lo que podían y también respetaban mis decisiones... mis hermanos igual, principalmente mi hermano mayor. No son de esos hermanos tóxicos [...]. Mis hermanas, ellas igual, siempre estaba en contacto con ellas, pero ellas estaban en la ciudad (MG, 24 años).

Algunas jóvenes expresaron que, aunque no recibieron apoyo económico de sus padres, la aprobación de estos las motivaba para continuar. Muchas veces ese apoyo se traducían en un simple «échale ganas» muy significativo, aunque deseaban sentir que sus progenitores mostraran mayor interés:

Un poquito más de apoyo, no sé, así que me pregunten un poquito más. ¿Cómo te está yendo?, ¿te falta esto? o ¿qué necesitas?... Pero no lo tengo... pero ya no me afecta tanto; ahorita ya me independicé, ya no dependo tanto de ellos, ya como que traté de sobrellevar eso (GC, 20 años).

Cuando las estudiantes se independizaron económicamente de la unidad doméstica de origen, la madre fue la figura de la que recibieron los apoyos más significativos que requerían para acceder a la universidad y permanecer en ella. Los siguientes dos testimonios demuestran cómo para una participante la figura materna fue la autoridad que reforzó su decisión y le proporcionó apoyo económico, mientras que para otra representó, con su simple presencia, la contención emocional que requería para continuar:

Anteriormente, mi papá como que le valía que las mujeres, o sea, no sé si era machismo o egoísmo, pero no apoyaba. Creo que nunca estuvo al pendiente de sus hijos, de su educación; la que todo veía era mi mamá. Al principio me dijo: yo no tengo dinero, y yo le decía: pero es que yo quiero estudiar. Pero si vas a estudiar, lo terminas, dice (GL, 24 años).

Tranquilidad de estar tan siquiera un día en mi casa; no venía todos los días porque no podía, pero pues un día tan siquiera, no sé, me libera, me da paz estar con mi mamá (CG, 20 años).

El trabajo de cuidado y las responsabilidades familiares recaen sobre el cuerpo de las mujeres y significan una carga física y emocional. Sin embargo, el nivel de responsabilidad dependerá de la clase, etnia, edad, estado civil o lugar de residencia de las mujeres (Batthyány, Genta y Perrota, 2013: 150) y, agregaría, de la escolaridad, entre otros factores.

Otras figuras que participan en el panorama de la contención material y emocional son las amigas:

Hablaba yo con una amiga que igual intentó estudiar e igual lo dejó; igual ella trabajaba conmigo en la pizzería. A veces entre nosotras nos desahogamos nuestros problemas, [...] siempre con ella, pues siempre era la confianza de que vamos a llorar las dos juntas [risas] (GY, 25 años).

La *tribu* que sustentó la educación universitaria de las jóvenes estuvo compuesta principalmente por mujeres, pues fueron las madres, hermanas y amigas

quienes en primer lugar constituyeron sus redes de apoyo. Las mujeres indígenas participantes transitaron hacia una autonomía que se reflejó en su capacidad de agencia al tomar decisiones que pudieron cambiar sus condiciones de vida, pero que se vio limitada por las desigualdades estructurales del contexto donde vivían. Así, su agencia fue una forma de resistencia ante la violencia epistémica que afectaba su autoconcepto como mujeres indígenas. Al escuchar sus planes y reflexiones sobre cómo cambiaron sus vidas, la capacidad de agencia se hizo visible, y sigue presente en las decisiones que toman sobre su cuerpo, su autonomía económica y su patrimonio, entre otras. Ellas continúan resistiendo fuera del espacio educativo.

Las jóvenes no estuvieron solas, pues las acompañaron madres, hermanas y amigas de manera constante, aunque la contención emocional y económica que pudieron brindarles no fue suficiente para sostenerlas en la universidad. En contextos con tantas precariedades como Calakmul, y en una universidad de reciente creación que no cuenta con los recursos necesarios para ellas, las mujeres indígenas necesitan más que una red de apoyo, requieren de condiciones integrales que garanticen su derecho a la educación superior.

Consideraciones finales

En esta investigación identificamos algunas de las causas más profundas que llevaron a mujeres jóvenes indígenas estudiantes en la UTC a interrumpir sus estudios universitarios. Tal como asentamos, la colonialidad configuró el territorio de Calakmul y las dinámicas de sus instituciones, a la vez que el capitalismo moderno emanado de la colonialidad (Maldonado, 2007; Lugones, 2012) buscó a través de la figura del Estado nuevos espacios para el control del trabajo, de los recursos y sus productos (Quijano, 2000). Quienes asumieron el reto de colonizar esta parte de la selva fueron familias campesinas indígenas que se enfrentaron a las desigualdades estructurales (Canales, 2021) ocasionadas por la intersección de sus identidades (Valiña, 2019) y potenciadas por habitar un territorio en donde *había de todo* excepto servicios básicos. En espacios recién colonizados, como Calakmul, las personas experimentan la garantía y el ejercicio de sus derechos humanos a cuentagotas. Así, las experiencias de las primeras mujeres en la UTC estuvieron marcadas por las carencias de la institución educativa y de su entorno, en intersección con su género, edad, raza y condición socioeconómica.

A lo largo del texto vimos cómo, en un contexto de colonialidad como Calakmul, la interrupción de los estudios universitarios se gesta a lo largo de la

trayectoria educativa de las jóvenes, en la que experimentan violencia hacia sus derechos lingüísticos (Aguilar, 2016) y violencia institucional (Hernández, 2018). Ya en la universidad, la violencia epistémica (Pérez, 2019) constituye un punto de quiebre que las hace sentir insuficientes, con rezagos educativos y agotadas. Pese al esfuerzo y al trabajo realizado por ellas mismas y por su tribu para ingresar y solventar sus estudios superiores, los testimonios dan cuenta de cómo ellas enfrentaron la interrupción de sus estudios superiores sin pensar que se trataba de una manifestación de la colonialidad del saber (Maldonado, 2007), que atraviesa sus sentipensares, permea su ser mujer-indígena y las culpabiliza.

En este espacio de múltiples violencias, las jóvenes destacan por su capacidad de agencia (González, 2021). Ellas fueron a la universidad por decisión propia y en contra de violencias estructurales, pero la agencia no fue suficiente para hacer frente a las demandas de la universidad y de la vida fuera de la unidad doméstica de origen. Requirieron de una red de apoyo que recayó en otras mujeres cercanas, con quienes resistieron, pero, pese a ello, no pudieron avanzar ante las violencias ejercidas incluso desde las mismas instituciones.

Estas jóvenes que interrumpieron sus estudios en la UTC son la experiencia encarnada de cómo continúa operando la colonialidad (Maldonado, 2007). Los mecanismos pueden ser institucionales o simbólicos, pero el resultado es despojarlas de su ser mujer indígena. Un ejemplo es el proceso de reciente colonización en Calakmul, que empezó en las últimas décadas del siglo pasado e impidió el reforzamiento de los lazos étnicos de las familias, así como la anulación de un proyecto educativo que significa la validación de su ser y estar en el mundo.

La colonialidad del saber (Maldonado, 2007) se manifiesta en la violencia epistémica ante la ausencia de procesos de enseñanza/aprendizaje emanados desde los saberes de los pueblos que habitan el territorio. La violencia de este tipo provoca que las jóvenes construyan significados desventajosos sobre su pasado, presente y futuro, ante una educación disociada de su contexto. En un entorno de desigualdades estructurales, los sentipensares de las jóvenes son violentados cuando interrumpen sus estudios, lo que las lleva a experimentar arrepentimiento, decepción y tristeza. Ante esto, las jóvenes han construido capacidad de agencia resistiendo ante el entorno que habitan, pero sus redes de apoyo, la tribu, no es suficiente para mantenerlas en la universidad.

Conocer y validar los sentipensares de estas mujeres indígenas obliga a diseñar políticas educativas desde miradas que no las despojen de sus subjetividades. En este sentido, buscamos visibilizar los efectos de la interrupción escolar

en mujeres atravesadas por múltiples sistemas de opresión, a lo que se agrega el estigma de la interrupción de los estudios. Las narrativas de estas mujeres nos llevan a sentipensar las heridas que sigue dejando la colonialidad y que en general no se busca reparar.

Podemos manifestar que la colonialidad es la base en la que se sustentan las desigualdades estructurales y se manifiesta en la violencia epistémica, que se incrusta en la subjetividad de las mujeres indígenas disminuyéndolas, invisibilizándolas, anulándolas (Belausteguigoitia, 2001; Savransky, 2011), y se aúna a las violencias institucionales descritas para detonar en la interrupción de los estudios. Se puede pensar que la colonialidad sigue triunfando, pero nosotras continuamos imaginando espacios en los que las jóvenes puedan construir sus proyectos de vida desde su ser mujer indígena y sus saberes colectivos.

En este sentido, como ya se mencionó, en el periodo 2015-2022 el 41 % de las mujeres no egresaron de la UTC (ANUIES, 2022) porque el sistema educativo (re) produce violencia epistémica. En este sentido, la institución fracasa al no dotar a las estudiantes de apoyos socioeconómicos favorables —hospedaje, alimentación y transporte—, en tanto que no son responsables de sus condiciones adversas. Por lo anterior, solo cuando el Estado garantice el derecho a una educación con perspectiva intercultural (Walsh, 2010) y posibilite condiciones dignas, las mujeres indígenas podrán ejercer su derecho a la educación superior en la región que habitan.

Para finalizar, quisiéramos aclarar que, si bien esta investigación se enfocó en los sentipensares de las jóvenes, para futuras investigaciones sugerimos integrar a otros actores involucrados en el acceso a la educación, como autoridades educativas, redes de apoyo cercanas, docentes, compañeros y compañeras, entre otros. Consideramos que hacer investigación colaborativa y sensibilizar previamente acerca de otros procesos de enseñanza-aprendizaje posibilitaría hallazgos relevantes.

Agradecimientos

Nuestro agradecimiento a la Dra. Dora Elia Ramos Muñoz, investigadora de El Colegio de la Frontera Sur, por todo el trabajo que realizó durante esta investigación. Este estudio se llevó a cabo con la beca de posgrado del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT).

Bibliografía citada

- Aguilar, Yasnaya Elena. (2016). El nacionalismo y la diversidad lingüística. *Tema y Variaciones de Literatura*, (47), pp. 45-47. Disponible en <https://zaloamati.azc.uam.mx/handle/11191/5855>
- Aguilar, Yasnaya Elena. (2018). La sangre, la lengua y el apellido. En Brenda Lozano et al. (Eds.), *Tsunami* (pp. 25-39). México: Sexto Piso.
- ANUIES. (2022). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Disponible en <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Baththyány, Karina, Genta, Natalia, y Perrota, Valentina. (2013). Una mirada de género a las representaciones sociales del cuidado de las personas mayores. *Revista Latinoamericana de Población*, 7(13), pp. 149-172. Disponible en <https://revistarelap.org/index.php/relap/article/view/165/501>
- Belausteguigoitia, Marisa. (2001). Descarados y deslenguadas: el cuerpo y la lengua india en los umbrales de la nación. *Debate Feminista*, 24. Disponible en https://debatefeminista.cieg.unam.mx/index.php/debate_feminista/article/view/668/585
- Biglia, Barbara. (2014). Avances, dilemas y retos de las epistemologías feministas en la investigación social. En Irantzu Mendía et al. (Eds.), *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (pp. 21-44). Bilbao: Universidad del País Vasco / Heago. Disponible en https://publicaciones.hegoa.ehu.es/uploads/pdfs/269/Otras_formas_de_reconocer.pdf?1488539836
- Bourdieu, Pierre, y Passeron, Jean-Claude. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Butler, Judith. (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- Canales, Alejandro I. (2021). Demografía de la desigualdad. *Nueva Sociedad*, (293), pp. 154-166. Disponible en https://static.nuso.org/media/articles/downloads/10.TC_Canales_293.pdf
- Carrera, Julián. (2017). Un recorrido por el concepto (de) colonial. En Emir Reitano (Coord.), *Desnudar la mirada eurocéntrica. Categorías en tensión en la historia americana* (pp. 40-58). La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata. Disponible en <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4829/pm.4829.pdf>
- Castro, Roberto P. y Bronfman, Mario P. (1993). Teoría feminista y sociología médica: bases para una discusión. *Cadernos de Saúde Pública*, 9(93), pp. 375-394.
- Christians, Clifford. (2012). La ética y la política en la investigación cualitativa. En Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (Comps.), *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa* (vol. 1, pp. 283-331). Barcelona: Gedisa.
- Coffey, Amanda y Atkinson, Paul. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- CONEVAL. (2021). *Medición de la pobreza, Estados Unidos Mexicanos, 2010-2020 Indicadores de pobreza por municipio*. México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Disponible en https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Pobreza_grupos_poblacionales_municipal_2010_2020.aspx

- CONEVAL. (2022). *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural bilingüe*. México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Disponible en https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Educacion_poblacion_indigena.pdf
- Congreso Constitucional del Estado Libre y Soberano de Campeche. (1996). *Decreto 244*. Campeche: LIV H. Congreso Constitucional del Estado Libre y Soberano de Campeche.
- Cuervo, Edison. (2016). Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en educación. *Política y Cultura*, (46), pp. 77-97. Disponible en <https://polcul.xoc.uam.mx/index.php/polcul/article/view/1303/1278>
- Curiel, Ochy. (2014). Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. En Irantzu Mendía et al. (Eds.), *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (pp. 45-60). Bilbao: Universidad del País Vasco / Hegoa. Disponible en https://publicaciones.hegoa.ehu.es/uploads/pdfs/269/Otras_formas_de_reconocer.pdf?1488539836
- Denzin, Norman K., y Lincoln, Yvonna S. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (Comps.), *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa* (vol. 1, pp. 43-101). Barcelona: Gedisa.
- Dietz, Gunther. (2014). Educación intercultural en México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 18, pp. 162-171, doi: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i18.761>
- Galeano, Eduardo. ([1940]2019). Los nadies. *Rizoma Freireano*, 27. Disponible en <http://www.rizoma-freireano.org/poema2727/los-nadies-eduardo-galeano>
- Gall, Olivia. (2004). Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México. *Revista Mexicana de Sociología*. 66(2), pp. 221-259, doi: <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2004.002.5991>
- García, Gerardo y Pat, Juan Manuel. (2000). Apropiación del espacio y colonización en la Reserva de la Biosfera Calakmul, Campeche, México. *Revista Mexicana del Caribe*, 5(10), pp. 212-231. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12801006>
- González, Paris. (2021). El concepto de capacidad de agencia en Giddens y su relación con el desarrollo social. *Ixaya. Revista Universitaria de Desarrollo Social*, 11(20), pp. 10-27. Disponible en <http://revistaixaya.cucsh.udg.mx/index.php/ixa/article/view/7639>
- Hernández, Julia. (2018). La violencia institucional en México: Un acercamiento a las estrategias de resistencia de los ciudadanos en instituciones públicas de salud y de justicia. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(17). Disponible en <https://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/76/79>
- Huila, Victoria. (2021). Yásnaya Elena Aguilar Gil. Ää: *manifiestos sobre la diversidad lingüística*. Ana Aguilar-Guevara, Julia Bravo Varela, Gustavo Ogarrío Badillo y Valentina Quaresma Rodríguez (comp.) Almadía-Bookmate, México, 2020; 199 pp. *Lingüística Mexicana. Nueva Época*, 3(2), pp. 127-131. Disponible en https://linguisticamexicana-aml.colmex.mx/index.php/Linguistica_mexicana/article/view/429/399
- IDESMAC. (2021). *Acuerdos municipales de los pueblos originarios de Calakmul, Campeche*. Campeche: Consejo Municipal de Desarrollo Rural Sustentable de Calakmul / Comité Municipal de Pueblos Originarios / Instituto para el Desarrollo Sustentable en Mesoamérica.

- INEGI. (2020). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos en los Hogares 2020*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Disponible en https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enigh/nc/2020/doc/enigh2020_ns_presentacion_resultados_camp.pdf
- INEGI. (2021). *Panorama sociodemográfico de Campeche: Censo de Población y Vivienda 2020*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Disponible en https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197759.pdf
- INEGI. (2022). *Tasa de abandono escolar por Entidad federativa, Nivel educativo y Ciclo escolar*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Disponible en https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/pxwebv2/pxweb/es/Educacion/Educacion/Educacion_11.px/table/tableViewLayout2/
- INPI. (2021). *Población autoadscrita indígena y afroamericana e indígena en hogares con base en el Censo de Población y Vivienda 2020*. México: Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. Disponible en <https://www.inpi.gob.mx/indicadores2020/>
- Lugones, María. (2012). Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples. *Globalización*. Disponible en <http://rcci.net/globalizacion/2013/fg1576.htm>
- Maldonado, Nelson. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá: Siglo del Hombre Editores / Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos / Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, doi: <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0jr5.23>
- Martínez, Agustín. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, (46), pp. 7-31. Disponible en <https://polcul.xoc.uam.mx/index.php/polcul/article/view/1300/1275>
- Molina, Dolores O. (2010). *Colonización y estrategias adaptativas entre campesinos del sur de Calakmul, Campeche*. Tesis de doctorado, Universidad Iberoamericana, México.
- Nahuel, Matías. (2022). ¿Qué entendemos por violencia institucional? Hacia una definición jurídica de la violencia institucional. *Ab-Revista de Abogacía*, VI(11), pp. 101-113. Disponible en <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/ab/article/view/1408/1318>
- Ojeda, Dayra y González, María Patricia. (2012). Percepciones y estereotipos de estudiantes universitarios hacia compañeros afrocolombianos e indígenas. *CES Psicología*, 5(2), pp. 101-118. Disponible en <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2239>
- Pérez, Moira. (2019). Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. *Revista de Estudios y Políticas de Género*, (1), pp. 81-98. Disponible en <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/ellugar/article/view/288/267>
- Quijano, Aníbal. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 777-832). Buenos Aires: CLACSO.

- Reynoso, Irving. (2013). Manuel Gamio y las bases de la política indigenista en México. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 10(22), pp. 333-355, doi: <https://doi.org/10.29092/uacm.v10i22.279>
- Sanmartín, José. (2008). ¿Hay violencia justa? Reflexiones sobre la violencia y la justicia basada en los derechos humanos. *Daímon. Revista de Filosofía*, (43), pp. 7-14. Disponible en <https://revistas.um.es/daimon/article/view/96051/92281>
- Santana, Francisco, Noda, María del Mar, y Pérez, Carmen. (2018). Las experiencias escolares como marco interpretativo de las desigualdades socio-educativas en la educación secundaria: una aproximación teórica. *Forum Sociológico*, 32, pp. 29-37, doi: <https://doi.org/10.4000/sociologico.1960>
- Savater, Fernando. (1988). El amor propio y la fundamentación de los valores. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, (1), pp. 377-420.
- Savransky, Martin. (2011). Ciudadanía, violencia epistémica y subjetividad. *CIDOB d'Afers Internacionals*, (95), pp. 113-123. Disponible en <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/view/245377/328642>
- Scott, Joan W. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Marta Lamas (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México: PUEG.
- Secretaría de Economía. (2022). Calakmul: economía, empleo, equidad, calidad de vida, educación, salud y seguridad pública. Data México. Disponible en <https://data-mexico.org/es/profile/geo/calakmul?educationYearSelector1=Year20&povertySelector=povertyOption#population-and-housing> (consulta: 22/01/2023).
- Segato, Rita. (2014). Colonialidad y patriarcado moderno: expansión del frente estatal, modernización, y la vida de las mujeres. En Yuderlys Espinosa, Diana Gómez y Karina Ochoa (Eds.), *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (pp. 75-90). Colombia: Universidad del Cauca.
- SEP. (1999). Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas. En *Subsecretaría de educación básica y normal*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Spivak, Gayatri. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, pp. 297-364, doi: <https://doi.org/10.22380/2539472X.1244>
- Tarabini, Aina. (2016). La exclusión desde dentro: o la persistencia de los factores push en la explicación del Abandono Escolar Prematuro. *Organización y Gestión Educativa*, (3).
- UTC. (2023). UT Calakmul Historia. Disponible en <https://utcalakmul.edu.mx/nosotros/historia.html> (consulta: 22/01/2023).
- Valiña, Carmen. (22/12/2019). Interseccionalidad: definición y orígenes. *Periféricas. Escuela de Feminismos Alternativos*. Disponible en <https://perifericas.es/blogs/blog/interseccionalidad-definicion-y-origenes> (consulta 12/12/2023).
- Vargas, José Leonel. (2023). Apuntes para una genealogía del multiculturalismo, la interculturalidad y la educación intercultural en América Latina. En Silvia Soriano y Rubén Ruíz (Coords.), *Indigenismo e indianismo en América Latina: respuestas a la interculturalidad* (pp. 61-101). México: Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe-Universidad Nacional Autónoma de México / Quadrivium Editores.

Walsh, Catherine. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Jorge Viana, Luis Tapia y Catherine Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Cómo citar este artículo:

Rafael Viveros, Landy E., Evangelista García, Anélica A. y Benítez López, Jazmín. (2024). Interrupción de los estudios universitarios en mujeres indígenas de Calakmul: violencias epistémicas en espacios de reciente colonización. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 19, pp. 1-31, doi: <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2024.v19.705>