



**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
DR. JOSÉ MARÍA LUIS MORA**

Autonomía en acción: El rol transformador de la educación en la vida
de las mujeres indígenas y el papel de la Cooperación Internacional
para el Desarrollo

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN
COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO

P R E S E N T A :
NORMA PAOLA LONGINOS AGUILA

Directora: Dra. Itzel Mayans Hermida

Ciudad de México

noviembre de 2024.

*Esta Investigación fue realizada gracias al apoyo del
Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías*





Instituto

Mora



AGRADECIMIENTOS

Soy muy afortunada de haber tenido una gran red de apoyo que hizo posible la culminación, no solo de un trabajo de investigación, sino también de un sueño cumplido. Hacer una maestría era uno de mis más grandes anhelos, y ahora lo he logrado. Los agradecimientos que a continuación redactaré incluyen personas, pero también instituciones comprometidas con la educación en México. Por ello, aprovecho el espacio para dar las gracias al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONHACYT) y al Instituto Mora, por darme la oportunidad de seguir mis estudios en un nivel de excelencia. Agradezco infinitamente los conocimientos y los apoyos económicos y materiales necesarios para concluir mi educación.

Le doy las gracias a mi madre, Norma Aguila, por su apoyo constante y por ser mi mayor inspiración. Porque con su ejemplo, yo sé que las mujeres podemos lograr cosas maravillosas. Te amo mucho. Asimismo, a mi hermana Hannia Longinos, que, aunque es mucho menor, en diferentes ocasiones sus palabras me reconfortaron y me animaron a seguir adelante. Ella es muy sabia. Me da gusto verte crecer con ese nivel de conciencia. Y, por supuesto, en este párrafo quiero incluir a *Mag.* Gracias por ser mi gran soporte emocional, por tus porras, tus cuidados, tu comprensión, tu compañía y todo tu amor.

Agradezco infinitamente a mi asesora, la Dra. Itzel Mayans, por ser una excelente profesora y, además, un ser humano increíble. Tuve mucha suerte de encontrarme acompañada por usted. Gracias por enseñarme la luz en cada paso de este difícil proceso, por sus palabras y actos de aliento. A mis profesores, la Dra. Citlali Ayala y al Dr. Gustavo Sosa, por los aprendizajes y por darme la oportunidad de ser parte de la generación XI. Muy especialmente al Mtro. Sergio Vázquez, por enseñarnos de formas increíbles la práctica de la cooperación; y a la Dra. Kanety y a la Mtra. Esperanza Basurto, por hacerme sentir fascinada en cada una de sus clases.

Gracias al increíble equipo de la Unidad de Género del PNUD liderado por la brillante Sol Sánchez, por darme la pauta que confirmó mi convicción profesional. De igual forma, agradezco y dedico el trabajo a las niñas y mujeres tzotziles de



Chuchiltón, Chiapas, quienes inspiraron el tema de esta tesis; aplaudo su entusiasmo y admiro su resistencia. A mis amigos queridos, Fer Atristain, por los aprendizajes, las risas, y por crear un ambiente cercano y positivo en los proyectos en los que le acompañé; y a mi tesoro, Ksenia Alexandrova, por su acompañamiento emocional, sus consejos, su cariño y por las comidas más ricas y exóticas que probé. Les quiero muchísimo.

Aunque la vida sigue avanzando, algunas amistades permanecen. Por eso quiero agradecer, también, a esos individuos especiales que me han brindado su cariño por tanto tiempo: A mi amiga Carmen González, por creer en mí cuando yo no lo hacía; y a Omar Ventura, por su apoyo incondicional y por ser el mejor amigo que pudiera tener. Ambos son increíbles y admirables en lo que hacen. A Gaby López, por ser mi mejor amiga, y un ejemplo para mí de superación y resiliencia; y, por su puesto, a mi amiga Yazmin Zúñiga, por ser mi compañera de aventuras, por las pláticas, los consejos y las locuras.

También quiero dar las gracias a las moritas y al morito de la generación XI de la Maestría en Cooperación Internacional para el Desarrollo, por crear un espacio seguro de amistad, compañerismo y, por supuesto, mucho conocimiento. Al *team* género, Indra, Bren y Mariángel, por compartirme su sabiduría y su pasión por sus temas. Les aprendí un montón. De igual forma, quiero mencionar de manera especial a Pao Trillo, por las pláticas profundas, los bailes, y por enseñarme un poco de lo que hacen las nuevas generaciones; a Paty Narvárez, por su bella amistad y sus mentorías profesionales y de vida. Te admiro un montón; y, a mis queridísimas Katya Rubio y Ana Morfín, por las risas y las buenas vibras.

Quiero agradecer a quienes me regalaron su conocimiento, el cual me permitió consolidar este trabajo de tesis. Gracias a la Dra. Mayleth Echegollen por invitarme a la reflexión crítica de mi investigación, ampliar mi perspectiva a través de otros enfoques que debo tener presentes. A la Dra. Lucía Espinoza, muchas gracias por sus consejos enriquecedores y, sobre todo, por su guía para aterrizar la metodología de investigación. Bajo ese último punto, agradezco profunda y especialmente a Angie, Palmira, Adriana y Alondra, por el entusiasmo de participar

en el desarrollo de este trabajo, por compartirme sus experiencias y abrirme su corazón. Son mujeres admirables, y representan la voz y la inspiración de muchas otras que vienen detrás con el deseo de culminar sus estudios; porque en ustedes es posible ver los frutos.

Finalmente, quiero cerrar estos agradecimientos reconociéndome a mí misma. Llegar hasta aquí me hace sentir sumamente orgullosa y me confirma, una vez más, que soy capaz de lograr mis metas. Aunque, en algún punto, ese propósito se hubiera visto tan lejano y complejo. Tengo mucha fe en que, gracias a la Maestría en Cooperación Internacional para el Desarrollo, no solo lograré cumplir mis demás sueños, sino que, además, tendré mejores herramientas para apoyar el bien común, en especial, el de otras mujeres que han sufrido la discriminación interseccional. Ese es mi más grande deseo.



Índice

A G R A D E C I M I E N T O S	III
Resumen	VIII
Abstract	VIII
Lista de Cuadros	IX
Lista de gráficos	IX
Lista de figuras	IX
Lista de siglas y abreviaturas	X
Introducción	1
Justificación	5
Metodología	6
Límites y aclaraciones de la investigación	8
Capítulo 1. Educación para el desarrollo y la perspectiva teórico-conceptual feminista	9
1.1 Educación para el desarrollo desde la perspectiva de género	10
1.1.1 El papel de la educación para el desarrollo	10
1.1.2 Perspectiva de género en la experiencia educativa	15
1.2 Un repaso del feminismo liberal clásico al feminismo liberal contemporáneo para desafiar los roles de género	21
1.3 El enfoque Interseccional desde la perspectiva de Kimberlé Crenshaw	32
1.4 El enfoque de capacidades, la propuesta de un mínimo universal de Martha Nussbaum	36
1.5 La propuesta de la autonomía sociorelacional	48
1.5.1 La autodeterminación en la autonomía	50
1.5.2 El autogobierno en la autonomía	51
1.5.3 La auto-autorización en la autonomía	51
Capítulo 2. El panorama educativo de las mujeres indígenas en México	55
2.1 El acceso a la educación de las mujeres indígenas y las no indígenas	55
2.2 Institucionalidad educativa indígena	65
2.3 Semblanza de los servicios educativos accesibles para las comunidades indígenas y los desafíos a la calidad	67
2.4 Condiciones de marginación de las comunidades indígenas que influyen en el acceso a la educación	73
2.4.1 Discriminación étnico-racial	73



2.4.2 Pobreza multidimensional	75
2.4.3 Infraestructura y pertinencia cultural en las escuelas	79
2.5 Desafíos de género en el acceso a la educación de las mujeres indígenas	81
2.6 Desafíos de la educación para las mujeres indígenas en el desarrollo de capacidades a partir de la propuesta de capacidades centrales de Martha Nussbaum	88
Capítulo 3. La autonomía de las mujeres indígenas a través de la educación: La influencia de la CEDAW en materia de Cooperación Internacional	92
3.1 Igualdad y educación en el marco de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)	92
3.1.1 El artículo décimo sobre la educación en la CEDAW	93
3.1.2 Recomendación general núm. 36 de la CEDAW (2017) sobre el derecho de las niñas y las mujeres a la educación: renovación del compromiso y el reconocimiento de la identidad	105
3.2 El valor de la educación para el desarrollo de la autonomía de las mujeres indígenas	114
Metodología	114
3.2.1 El vínculo entre la educación y la autonomía desde la perspectiva sociorelacional en diferentes dominios	124
3.2.2 Capacidades centrales vinculadas con la autonomía sociorelacional	132
Balance de las entrevistas	141
Conclusiones	143
Fuentes de consulta:	150
Anexo I. Programas de becas y apoyos para personas y mujeres indígenas en el nivel superior	166



Resumen

Esta investigación analiza el impacto de la educación en la vida de las mujeres indígenas y cómo la Cooperación Internacional para el Desarrollo, particularmente con la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés), contribuye a ese objetivo. La influencia de la educación se consideró a partir del desarrollo de la autonomía, desde su carácter relacional y multidimensional propuesto por Catriona Mackenzie, y la ampliación de las capacidades humanas centrales para el bienestar del enfoque de Martha Nussbaum. Para lograrlo, se establece que el acceso a la educación para las mujeres indígenas se limita por sus condiciones sociales de género, etnia y clase. Por ese motivo, mediante el enfoque interseccional, la tesis profundiza en esos aspectos para determinar el contexto actual que experimentan las mujeres indígenas. No obstante, se concluye que la educación modifica positivamente su panorama a través de la autonomía, al mejorar sus capacidades centrales, las dimensiones importantes de su vida, además de brindarles herramientas para contribuir al bien común.

Palabras clave: educación, mujeres indígenas, autonomía, enfoque de capacidades, Cooperación Internacional para el Desarrollo, instrumentalización de la educación, interseccionalidad.

Abstract

This research analyzes the impact of education on the lives of Indigenous women and how International Development Cooperation, particularly through the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women (CEDAW), contributes to this goal. The influence of education is considered from the perspective of autonomy development, examining its relational and multidimensional nature as proposed by Catriona Mackenzie, and through the expansion of central human capabilities for well-being as outlined in Martha Nussbaum's framework. To achieve this, it is established that access to education for Indigenous women is limited by social conditions related to gender, ethnicity, and class. Thus, using an intersectional approach, this thesis delves into these aspects to determine the current context experienced by Indigenous women. Nevertheless, the research concludes that education positively shifts their outlook by fostering autonomy, enhancing their core capabilities and key dimensions of life, while also providing them with tools to contribute to the common good.

Keywords: education, indigenous women, autonomy, capability approach, International Development Cooperation, instrumentalization of education, intersectionality.

Lista de Cuadros

Cuadro 1. Lista de capacidades centrales	39
Cuadro 2. Nivel educativo de mujeres por condición étnica.....	59
Cuadro 3. Estudios superiores de mujeres por condición étnica.....	61
Cuadro 4. Campo ampliado de estudios superiores de mujeres por condición étnica	63
Cuadro 5. Estructura de la educación obligatoria del Sistema Educativo Nacional	65
Cuadro 6. Formas de matrimonio infantil forzado indígena.....	84
Cuadro 7. Principales avances reportados por México ante la CEDAW sobre la educación de las Mujeres Indígenas.....	97
Cuadro 8. Perfil de entrevistadas.....	115
Cuadro 9. Programas dirigidos a personas indígenas empleados por las entrevistadas para complementar sus estudios	116

Lista de gráficos

Gráfico 1. Población de mujeres en México por condición étnica	56
Gráfico 2. Años totales promedio de educación de mujeres por condición étnica	56
Gráfico 3. Condición de leer y escribir en mujeres por etnicidad	57
Gráfico 4. Condición de asistencia escolar en mujeres por etnicidad	58
Gráfico 5. Mujeres HLI sin escolaridad	59
Gráfico 6. Mujeres no HLI sin escolaridad	59
Gráfico 7. Porcentaje por nivel educativo de mujeres por condición étnica	60
Gráfico 8. Mujeres en educación superior por condición étnica	61
Gráfico 9. Estudios superiores de mujeres no HLI	62
Gráfico 10. Estudios superiores de mujeres HLI	62
Gráfico 11. Campo de estudio de mujeres no HLI	64
Gráfico 12. Campo de estudio de mujeres HLI	64
Gráfico 13. Panorama de los servicios básicos en las escuelas primarias indígenas y no indígenas durante el ciclo escolar 2019 – 2020	70
Gráfico 14. Municipios por grado de marginación según presencia indígena	78

Lista de figuras

Figura 1. Mi camino hacia la educación superior siendo mujer indígena en México	117
--	-----

Lista de siglas y abreviaturas

ABCD	Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CEDAW	Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer
CID	Cooperación Internacional para el Desarrollo
CIDH	Comisión Interamericana de Derechos Humanos
CNDH	Comisión Nacional de Derechos Humanos
CONAFE	Consejo Nacional del Fomento Educativo
CONAHCYT	Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías
CONAPRED	Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación
CONAVIM	Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
DEALTI	Distintivo Empresa Agrícola Libre de Trabajo Infantil
EIIB	Educación indígena, intercultural y bilingüe
ENUT	Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo
HLI	Hablante de lengua indígena
IDH	índice de Desarrollo Humano
INMUJERES	Instituto Nacional de las Mujeres
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
INPI	Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas
ISSSTE	Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado
IWGIA	Grupo de Trabajo Internacional para Asuntos Indígenas
LEC	Líderes para la educación comunitaria
LGE	Ley General de Educación
MEJOREDU	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
no HLI	Hablante de lengua indígena
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PIB	Producto Interno Bruto
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
SEMUJERES	Secretaría de las Mujeres
SEN	Sistema Educativo Nacional



SEP	Secretaría de Educación Pública
STEM	Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas
STPS	Secretaría de Trabajo y Previsión Social
TBC	Telebachillerato
UI	Universidades interculturales
UNDOC	Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
USD	Dólar estadounidense



Introducción

La Educación, en su clasificación formal, no formal e informal¹, es un pilar fundamental para el desarrollo, porque permite crear y potencializar las capacidades de las personas para su “actuación en distintos entornos” (Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES], 2024). Por este motivo, resulta significativo asegurar, tanto el acceso a una educación de calidad, como la instrumentalización adecuada de la misma. Esto es que la información se transforme en conocimientos y habilidades significativas que propicien la satisfacción de las necesidades humanas que impactan en la calidad de vida y el bienestar.

La autonomía es una de esas capacidades que la educación detona. A primera instancia, ésta posibilita la libertad de tomar decisiones importantes para la propia vida. Con base en un propio esquema de creencia, la autonomía permite desarrollar una identidad y autodeterminar nuestra actuación con la seguridad de que se es capaz de ello; es decir, que se cuenta con la autoridad para hacerlo. Asimismo, posibilita escenarios diversos a la realidad presente del individuo; por tal motivo, las personas tienen la capacidad de involucrarse en actividades para la autotransformación. Si bien, se reconoce que existen entornos sociales desiguales, la autonomía brinda competencias y habilidades que permiten mejores estrategias para enfrentarlos.

¹ La educación formal es la “educación institucionalizada, intencionada y planificada por organizaciones públicas y organismos privados acreditados que, en su conjunto, constituye el sistema educativo formal del país”. Con la educación formal, se configura la trayectoria continua escolarizada que emite certificaciones conforme se avanza de nivel educativo. (Organización las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y el Instituto de Estadística de la UNESCO [UIS], 2013, p. 13).

La educación no formal es la “educación institucionalizada, intencionada y organizada por un proveedor de educación”, y ofrece aprendizajes complementarios a la educación formal como pueden ser “cursos, seminarios o talleres” (UNSECO, 2013, pp. 13 y 14). Aunque muchos de ellos se enfocan en la construcción de habilidades laborales, los programas de desarrollo personal, también, se consideran educación no formal (UNSECO, 2013, p. 14).

La educación informal es “el proceso permanente, sin organización especial, gracias al cual toda persona adquiere conocimientos, aptitudes o actitudes mediante la experiencia y el contacto con los demás”. (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2012, p.2).



A raíz de lo anterior, la educación es un catalizador de la igualdad de género. Esto ha sido reconocido a través de los grandes convenios internacionales, las leyes nacionales y otros documentos institucionales. Inclusive, se atribuye que la educación es un agente de empoderamiento de las mujeres. Esto significa un “tránsito de situaciones de opresión, desigualdad, discriminación, explotación o exclusión a un estadio de conciencia, inclusión, autodeterminación y autonomía” (Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencias, 2007, art. 5, párr. X). Por eso es por lo que, de manera formal, se enfatiza en la igualdad de la educación entre mujeres y hombres.

Al día de hoy, la brecha de acceso a la educación entre hombres y mujeres es mínima (menor a un punto porcentual) (Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2021)². De igual forma, respecto a los años promedio de escolarización, 9.64 años para mujeres y 9.84 para los hombres. Sin embargo, la cuasi total paridad numérica en la educación omite las desigualdades de aprovechamiento educativo basadas en la condición por género. Los mismos instrumentos oficiales han demostrado que, a pesar de los avances, las mujeres siguen experimentando discriminación en todo el proceso educativo.³

El sistema actual está constituido sobre relaciones de desigualdad por género, en el que los roles y estereotipos niegan el derecho a la educación a las mujeres, ya que la expectativa es que sus labores, principalmente domésticas y de cuidados, no requieran de la obtención de un grado. Por este motivo, las mujeres tienen mayores obstáculos de acceso. Sin embargo, estos sistemas de opresión, además de jerarquizar las relaciones sociales por género, también los hacen por origen étnico. En México, por ejemplo, mientras el 33% de las personas que no hablan una lengua indígena acceden al nivel superior, solo el 3% de los hablantes de lengua indígena lo hacen (Secretaría de Educación Pública, s.f., citado en el Centro de Investigaciones en Política Pública, 2024).

² Condición de asistencia escolar por sexo (INEGI, 2020): hombres, 16.9; mujeres, 16.8.

³ La Recomendación 36 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés) en 2017, 38 años después de la promulgación de la CEDAW en 1979, reconoce en su párrafo segundo que, pese a los progresos importante de la educación de las mujeres, el objetivo no se logró (CEDAW, 2017, p.1).



Por lo tanto, pese a la desventaja transversal que impacta a todas las mujeres, aquellas que se identifican como indígenas son las que cuenta con las menores oportunidades de educación, debido a sus condiciones social por género y etnia, aunado, en la mayoría de las ocasiones, a la situación de clase. El INEGI (2021) señala que las mujeres hablantes de lengua indígena tienen en promedio 5.76 años de escolaridad, mientras que las mujeres no hablantes de lengua indígena 9.91 años. En ese sentido, el mayor rezago educativo se encuentra relacionado con el contexto étnico, cuyo origen es un sistema de opresión histórico racista.

Pese a las barreas estructurales, existe un 5% de mujeres indígenas (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2022) que logran *arrebat*ar el derecho a la educación. Dentro de un sistema opresor que no ha creado las condiciones suficientes para combatir la marginación de las poblaciones originarias, donde difícilmente alcanzan las garantías que todos los reglamentos dicen que reconocen y protegen. Las mujeres son las más afectadas por la segregación étnico-racial; el sexismo arraigado en el país se promueve también en la costumbre. Pero la convicción, ciertos contextos y los eventos detonadores provocan que se adquiera algo casi inalcanzable: la educación, la cual, finalmente, será un hito para su vida.

Por este motivo, la presente investigación buscará responder a la pregunta ¿De qué manera la educación ha impactado la autonomía de las mujeres indígenas, y cómo ha incidido la cooperación internacional para su configuración? Ello, para analizar el impacto de la educación en la autonomía de las mujeres indígenas y examinar la actuación de la cooperación internacional a través de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) como un mandato vinculante que genera compromisos para los gobiernos nacionales por medio de sus recomendaciones. En ese sentido, se destaca la importancia de este acuerdo en materia de derechos económicos, políticos, sociales y culturales, en el espacio público y privado, en favor de las mujeres por su carácter jurídico.

Este trabajo propone como hipótesis que, en el marco de la cooperación internacional para el desarrollo, el acceso a la educación inclusiva e igualitaria se ha buscado garantizar mediante acuerdos internacionales y otros documentos formales. La

importancia de este derecho reside en su utilidad social, que es esencial para la satisfacción de las capacidades centrales de bienestar y el desarrollo de la autonomía, lo cual es clave para el ejercicio pleno de dichas capacidades. Por este motivo, interesa indagar qué aspectos contribuyen a su avance y cuáles a su obstrucción. En el caso de las mujeres indígenas, sus condiciones sociales de género, etnia y clase han facilitado la vulneración de este derecho. No obstante, a pesar de las dificultades, cuando ellas logran acceder a la educación, su autonomía se amplía, impactando positivamente en todas las dimensiones de su vida.

El estudio se enmarca dentro de cuatro enfoques principales: en primer lugar, la teoría feminista, cuyo origen es la crítica a la opresión naturalizada de las mujeres por la filosofía política del siglo XVII a causa de la división sexual del trabajo. Esta estructura normalizó la restricción del rol de la mujer al espacio privado para las labores domésticas y de cuidados (actividades infravaloradas), y subestimó sus capacidades intelectuales. La teoría critica esta violación sistémica de derechos y demuestra que las mujeres son igualmente racionales. Asimismo, ésta busca la integración formal de las mujeres en el espacio público, y señala que la educación es la oportunidad para su plena participación social. Para profundizar en ello, se retomarán, principalmente, los planteamientos de Mary Wollstonecraft, H. Taylor Mill, John Stuart Mill, Margaret Fuller y Betty Friedan.

En un segundo momento, el enfoque interseccional complementará las ideas homogeneizadas del primer abordaje feminista, al demostrar que el sexismo afecta de forma diferenciada a las mujeres, sobre todo racializadas, de acuerdo con sus contextos e identidades. La perspectiva de Kimberley Crenshaw evidenciará que hay mujeres con categorías que son objeto de prácticas discriminatorias que influyen y afecta su desarrollo vital.⁴ Para las mujeres indígenas estas condiciones son, principalmente, las de género, etnia, raza y clase. El enfoque interseccional es eficaz porque permite conocer las razones por las cuales algunas mujeres se encuentran en determinadas situaciones de vulnerabilidad, y por qué cuentan con pocas oportunidades para

⁴ Los postulados de Crenshaw provienen de una incorporación de los trabajos feministas del siglo XX en los que se reconfiguró el feminismo liberal. Muchos de estos debates del siglo XX sucedieron en las regiones del sur (Profesora Mayleth Echegollen, comunicación personal, 08 de noviembre de 2024).

superarlas. Finalmente, el enfoque señalará que las medidas formales para reparar la desigualdad deben incorporar la perspectiva interseccional.

Posteriormente, se empleará el enfoque de capacidades de Martha Nussbaum, que ofrece una lista de diez capacidades humanas centrales, consideradas valores universales esenciales para todas las personas. Las capacidades centrales tienen dos propósitos, por un lado, ser un mínimo social básico de bienestar y, por el otro, una medida comparativa de calidad de vida (Nussbaum, 2002). Entonces, este enfoque permitirá identificar la situación en la que las mujeres indígenas se encuentran inmersas, definiendo, más allá de la formalidad, lo que son realmente capaces de hacer y ser dentro de sus condiciones; y que sus recursos sean significativos. A partir de eso, se propondrá que la educación permite abonar al desarrollo de capacidades centrales a través de la autonomía.

Finalmente, se definirá la noción de autonomía desde la concepción de autonomía sociorelacional, la cual se separa de la primera idea aspiracional e idealista sobre sujetos que parten de los mismos contextos para ejercer esta libertad. Este enfoque feminista demostrará que el ejercicio de la autonomía está condicionado por ciertas condiciones estructurales y relaciones que la habilitan en mayor o menor medida. En ese sentido, la propuesta de Mackenzie, Oshana y Westlund servirá para destacar que la autonomía es graduable en diferentes dimensiones de la vida y, que, además, es multidimensional (autogobierno, autodeterminación y autoautorización). Esto permitirá identificar correctamente la autonomía de las mujeres indígenas que han logrado acceder a la educación.

Justificación

La presente investigación es importante porque evidencia el incumplimiento de la responsabilidad del Estado en proveer las condiciones necesarias para garantizar el disfrute de los derechos fundamentales, que facilitan el acceso a la educación de las poblaciones marginadas. Así, como la ausencia de calidad en el servicio educativo comunitario e indígena que obstaculizan su trayectoria. En ese sentido, se espera generar conciencia para la ejecución de acciones que lleven la formalidad a la práctica a través de acciones afirmativas que consideren la interseccionalidad de los sujetos. Para

el caso de las mujeres indígenas, las condiciones sociales de género potencializan las desventajas de las capacidades centrales debido al sexismo arraigado. Por este motivo, tomar en cuenta estos aspectos es procurar la justicia social y de género para cerrar la brecha de desigualdad.

Asimismo, para los actores de la cooperación internacional que trabajan en favor de la educación de las mujeres indígenas, esta tesis es relevante porque reconocerán el panorama educativo y los contextos en los que se configuran sus desventajas respecto a la educación. De esta manera, además de ser un aliciente para el financiamiento de proyectos relacionados, también son insumos para la ejecución de estrategias eficientes que procuren la optimización de los recursos. Adicionalmente, este trabajo permitirá examinar las propuestas de la Recomendación 36 de la CEDAW sobre la educación de las mujeres, con el objetivo de identificar si sus consideraciones son realmente adecuadas y suficientes para garantizar la educación de las mujeres indígenas; con lo que es posible evaluar la efectividad de la cooperación internacional.

Por último, al evidenciar la autonomía de las mujeres indígenas que logran acceder a la educación y que tienen las herramientas para mejorar sus capacidades, es una oportunidad para reivindicar la imagen negativa en torno a los pueblos originarios. Es decir, los contextos desventajosos que enfrentan las personas indígenas son producto de entornos sociales racistas y clasistas, los cuales colocan a estas comunidades en una posición comparativamente inferior respecto a las personas no indígenas. A partir de ello, reconocer que garantizar los derechos de los pueblos indígenas no ha sido la prioridad del Estado, lo que ha tenido como consecuencia la reproducción de la marginación y la vulneración de estos, y no, la falta de capacidad o esfuerzo.

Metodología

Usando el enfoque cualitativo, y basado en la obra de Calduch citado por Muñoz, Valencia y García (2010, p. 98), la metodología útil para la investigación será la siguiente.

En el primer capítulo, titulado “Educación para el desarrollo y la perspectiva teórico-conceptual feminista”, se empleará el método descriptivo para justificar por qué la educación es considerada un pilar para el desarrollo. Posteriormente, con el método descriptivo, comparativo y analítico, se distinguirá la experiencia de las mujeres durante

todo el proceso educativo, que, debido a la constitución de roles y estereotipo de género, se manifiesta de manera negativa, en contraste con la de los hombres. Asimismo, con el método analítico, se crearán las relaciones del objeto de estudio con los enfoques del marco teórico conceptual seleccionados.

Para el segundo capítulo, nombrado “El panorama educativo de las mujeres indígenas en México”, el método descriptivo servirá para recopilar información sobre este contexto, el cual se presentará de manera narrativa y gráfica. Adicionalmente, con el método comparativo, se hará una comparación del acceso educativo de las mujeres indígenas frente a las no indígenas, para destacar la brecha de la educación por condición étnica. Además, con el método analítico, se crearán las relaciones de causalidad entre las condiciones sociales de las mujeres indígenas y su contexto educativo. Finalmente, a partir de este diagnóstico, se aplicará el método analítico para deducir las condiciones de bienestar de las mujeres indígenas, tomando como base el estándar que genera la perspectiva de capacidades humanas centrales de Nussbaum.

En el tercer capítulo, titulado “Autonomía de las mujeres indígenas a través de la educación: La influencia de la CEDAW en materia de Cooperación Internacional”, empleando el método descriptivo y analítico, se revisará el contenido de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) relacionado con la educación para las mujeres indígenas. Asimismo, con el método comparativo, se analizarán los informes de reporte provistos por México ante el Comité de la CEDAW sobre los avances en el tema. A través del método deductivo, basado en las recomendaciones de este tratado, se propondrá una breve semblanza de algunas de las acciones para la atención de ese compromiso internacional, debido a que el último informe oficial todavía no está disponible.

Por último, con base en el reconocimiento de la Recomendación 36 de la CEDAW sobre la utilidad social de la educación, la investigación se centrará en el análisis de la educación para el desarrollo de la autonomía de las mujeres indígenas. Para darle sustento a este ejercicio, se realizarán 4 entrevistas semiestructuradas a mujeres indígenas con nivel educativo de posgrado, con el objetivo de identificar y analizar sus experiencias y opiniones sobre la relación presentada en la hipótesis. Las respuestas se

sistematizarán utilizando el método mixto (deductivo e inductivo) de *template analysis* (Hindrichs, 2020; Hernández y Hindrichs, 2020) para codificar de manera preliminar las temáticas con base en los conceptos y teorías seleccionadas.

Límites y aclaraciones de la investigación

Se reconoce la importancia de la educación en su versión formal, no formal e informal. Sin embargo, la responsabilidad oficial del Estado y de los actores de la cooperación internacional es garantizar, principalmente, la educación formal y no formal. Por este motivo, cuando se hable de educación, el trabajo se está refiriendo a esos dos aspectos. Por otro lado, la información y los datos sobre el acceso educativo de las mujeres indígenas corresponde a la versión formal, ya que son las estadísticas oficiales disponibles para realizar el análisis comparativo. Mientras que, para las entrevistas, se seleccionó a mujeres indígenas con estudios superiores porque se alinea con las necesidades de este trabajo, al permitir evidenciar el papel gubernamental y de la CID sobre la educación. Además, la educación formal es un medio observable con el que es posible ampliar muchas de las oportunidades para el bienestar.

Asimismo, es necesario reconocer que, aunque esta tesis tiene un enfoque liberal, en el que sobresale la perspectiva individual, la investigación no desconoce el sentido comunitario ni la cosmovisión de las poblaciones indígenas. Por el contrario, a lo largo del texto, es posible evidenciar que la autonomía retribuye a la comunidad para el bienestar general. La única crítica sobre las costumbres es en torno a las tradiciones nocivas que vulneran la dignidad de las mujeres indígenas, y que limita sus capacidades y opciones basándose en formas de organización patriarcal. Se trata de reforzar los valores universales importantes para todas las personas, sobre la base de una educación de calidad.



Capítulo 1. Educación para el desarrollo y la perspectiva teórico-conceptual feminista

El presente capítulo corresponde al marco teórico con los supuestos y conceptos necesarios para conducir la investigación, la cual busca comprender de qué manera la educación impacta en la autonomía de las mujeres indígenas y cómo influye la Cooperación Internacional. Por este motivo, dentro de este apartado se explicará, en primer lugar, por qué la educación se considera fundamental para el desarrollo y, en segundo lugar, que existe un contexto de desigualdad por el que el disfrute de este derecho es menor al de las mujeres en función del género.

A través del feminismo liberal se indagará en el origen de esa desigualdad de acceso a derechos a través del constructo social de género que discriminó a las mujeres de los espacios públicos y las relegó al espacio privado sin oportunidad de desarrollo en otras dimensiones de la vida, como la educación. Para reivindicar el papel de la mujer en la sociedad, el feminismo liberal servirá para criticar este sexismo, y, además, demostrará la importancia de las normativas formales, como los acuerdos internacionales, para procurar la igualdad y sancionar la vulneración de estas garantías.

Adicionalmente, a través del enfoque interseccional se evidenciará que las regulaciones deberán tomar en cuenta que el sexismo afecta de forma diferenciada a las mujeres con base en sus categorías identitarias. Para el caso de las mujeres indígenas, la condición de género, etnia y clase provocan que la oportunidad de educación esté más alejada en comparación con las mujeres no indígenas, porque esas se traducen en múltiples formas de discriminación. En ese sentido, la interseccionalidad permitirá comprender el contexto en el que las mujeres indígenas se desenvuelven, y determinar qué aspectos necesitan ser considerados para cerrar la brecha en la educación.

Por su parte, con el enfoque de capacidades se establecerá un mínimo social básico de 10 capacidades para determinar, por un lado, cuál es la condición de bienestar de las mujeres indígenas, y por el otro, cuáles de estos aspectos influyen en el desarrollo de la autonomía. Asimismo, se sustentará que la educación es un elemento que contribuye a que las capacidades puedan desarrollarse. Además, se determinará que el

Estado tiene la responsabilidad de generar acciones afirmativas para garantizar las capacidades, y, por supuesto, la educación, en el plano político a nivel nacional e internacional.

Por último, para definir qué se está entendiendo por autonomía en esta investigación, se empleará la perspectiva de la autonomía sociorelacional, a través de su composición tridimensional: autogobierno, autodeterminación, y autoautorización, para conceptualizarla y demostrar su complejidad. En ese sentido, una vez reconocido el enfoque en su totalidad, se analizarán las respuestas de las entrevistas en el capítulo 3. Ahí se creará la correlación de la educación, con base en las experiencias de las entrevistadas, y el desarrollo de su autonomía, para así evidenciar la utilidad social de la educación.

1.1 Educación para el desarrollo desde la perspectiva de género

1.1.1 El papel de la educación para el desarrollo

Universalmente, se reconoce que la educación es fundamental para el desarrollo, pues es tanto una capacidad por sí misma, como un medio que propicia otras capacidades hasta el logro del bienestar de las personas. El índice de Desarrollo Humano (IDH), además de considerar una vida larga y saludable al medir la *esperanza de vida*, y un nivel de vida decente al cuantificar el *ingreso nacional bruto per cápita*, reconoce al conocimiento como un elemento con impacto directo sobre la calidad de vida de las personas (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 2022b, p. 312). Estos tres aspectos constituirán los componentes básicos para el desarrollo humano, los cuales, una vez alcanzados, facilitarán nuevas oportunidades para la vida

El conocimiento dentro del IDH, cuantificado por los *años esperados de escolaridad* y los *años promedio de escolaridad*, abona a determinar el nivel de desarrollo en las naciones. De esta forma, los países considerados con un *desarrollo muy alto* tienen en promedio 11.9 años de escolaridad, mientras que los países dentro de la línea de *desarrollo bajo* cuentan con tan solo 4.3 años para el mismo caso (PNUD, 2022b).⁵

⁵ Cifras obtenidas de los datos sobre años reales de educación.



Se puede observar, entonces, una correlación entre pobreza, desigualdad social y las menores posibilidades de acceso a la educación⁶ (Narro y Moctezuma 2012); situaciones que perpetúan y se refuerzan mutuamente nutriendo el estado de subdesarrollo.

La noción de desarrollo lleva implícito el logro del bienestar mediante el desarrollo de capacidades, utilizando para ello los recursos que se tiene disponibles. Adicionalmente, esta estructura se completa al considerar la autonomía, permitiendo que los individuos tomen decisiones basadas en sus propias motivaciones, en un papel activo de transformación, y no simplemente de recepción de bienestar (UNDP, 2022). Paradójicamente, estas acciones no necesariamente implican bienestar. Por tal motivo, para procurar un uso efectivo de las capacidades y, como abona Nussbaum (2000), distinguir el funcionamiento utilitario de estas, será necesario el componente de la educación, tanto para su pleno desarrollo como para el funcionamiento verdaderamente humano.

La educación, entonces, es clave para la autonomía, ya que involucra el pensamiento crítico y el razonamiento (HDR, 2023, p. 187). De acuerdo con Bolívar (2010),

Resulta difícil imaginar a una persona capaz de ejercer a conciencia su derecho al voto, o a expresar sus opiniones, o a defenderse de acciones que amenacen su vida, libertad personal o integridad física sin una base educativa. Asimismo, es impensable que alguien sea capaz de proteger su salud, su hábitat o su puesto de trabajo sin cierta formación que le permita protegerse de posibles amenazas. (p. 192)

El desarrollo, al igual que la educación, implica un progreso social a través de la capacitación en el que el individuo logra su potencial máximo. Esto le permite comprender su realidad y tomar acciones para transformarla (Domínguez y Alemán, 2008). Por tal motivo, existe una estrecha relación entre la educación y la promoción de la innovación, la ciencia y la tecnología, aspectos elementales para los desafíos futuros. Es importante señalar que los líderes en estos ámbitos son economías poderosas: Suiza,

⁶ Con carácter estructural, en la mayoría de las ocasiones.



Suecia, Estados Unidos, Reino Unido y la República de Corea (Organización Mundial de la Propiedad Intelectual [OMPI], 2021). La educación, en ese sentido, facilita la competitividad en el mundo actual, idealmente “con responsabilidad social a partir de la conciencia, el equilibrio y la eficiencia” (Domínguez y Alemán, 2008, p. 3).

Narro y Moctezuma (2012) señalan que

En las economías modernas, el conocimiento se ha convertido en uno de los factores más importantes de la producción. Las sociedades que más han avanzado en lo económico y en lo social son las que han logrado cimentar su progreso en el conocimiento, tanto el que se transmite con la escolarización, como el que se genera a través de la investigación. De la educación, la ciencia y la innovación tecnológica depende, cada vez más, la productividad y la competitividad económica, así como buena parte del desarrollo social y cultural de las naciones. (p. 13)

Para el desarrollo, el bienestar se alcanza a través de dos componentes: por un lado, las capacidades, y, por el otro, el factor económico, el cual, se ha demostrado, está sujeto en gran medida a la educación. De esta forma, ella se ha entendido como un tipo de inversión debido a que genera *capital humano* con mejores habilidades para incentivar la producción y provocar el crecimiento económico en lo individual y en lo general. Estudios indican que un incremento de un año en la educación superior se traduciría en un aumento de 0.24 puntos porcentuales en la tasa de crecimiento del PIB (Producto Interno Bruto) per cápita (Brooks, 2023).

De acuerdo con el *Global Partnership for Education*, la educación es un agente de cambio poderoso que mejora la salud y los medios de subsistencia, fomenta la estabilidad social y el crecimiento económico a largo plazo. En el plano formal, no formal e informal, la educación genera en los individuos el pensamiento crítico para solucionar problemas y replantearnos proyectos de vida. Asimismo, con el aprendizaje técnico y profesionalizante, se producen ideas innovadoras esenciales para el mercado. En ese

sentido, una mayor educación facilita la oportunidad de acceder a un *trabajo decente*⁷, y a aumentar las posibilidades de adquirir nuevas competencias favorables para la estabilidad de las personas (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2023).

Asimismo, datos del *Global Partnership for Education* señalan que “420 millones de personas saldrían de la pobreza con una educación secundaria”, que “un niño cuya madre sabe leer tiene un 50% más de probabilidad de vivir más allá de los cinco años”. Asimismo, que “un año adicional de escolarización puede aumentar los ingresos de una mujer hasta en un 20%”. Esto demuestra que la educación mejora la calidad de vida de las personas e influye en la reducción de las desigualdades. Si bien, la movilidad social depende de factores estructurales y del contexto del individuo, la educación igualitaria contribuye al ascenso social (OCDE, 2023), a la igualdad y a la eliminación del círculo vicioso de la pobreza.⁸

El párrafo anterior podría expresar que la educación es un medio que busca objetivos en su totalidad individuales. Sin embargo, ella tiene una función social muy importante, pues una de sus obligaciones es la conservación de la cultura. De esta forma, aunque la educación es universal, se vuelve particular según el espacio en el que se aplique, es decir, está inserta y se adapta en un marco sociocultural que le da pertinencia. La cultura, por un lado, le imprime identidad a un grupo a través de sus comportamientos, actitudes y valores (Díaz y Alemán, 2008), la educación, por el otro, contribuye a transformar su realidad considerando sus necesidades y problemáticas (Faure, 1980).

La educación, por tanto, tiene como objetivo contribuir a la integración social siendo más abierta, democrática, y, al mismo tiempo, procurando la inclusión, el diálogo y el desarrollo. La sociedad a través de la educación se vuelve más humana (Torres y

⁷ Naciones Unidas define el trabajo decente como “aquel que permite realizar una actividad productiva con un ingreso justo, con seguridad y protección social para las familias. Este debe ofrecer mejores perspectivas de desarrollo personal y favorecer la integración social”. La Agenda 2030, por ejemplo, contempla el trabajo decente y el crecimiento económico como el objetivo 8 para el desarrollo sostenible.

⁸ Días y Alemán (2008) señala que la educación, probablemente, no guarda una relación directa con los cambios sociales, pero si proporciona a la personas las capacidades para promover el progreso y la adaptación a los cambios, por ejemplo, tecnológicos.

Ketty, 2018) porque en ella se fomentan valores cívicos y laicos. Además, es una oportunidad para adquirir un sentido de responsabilidad y respeto. Ejemplo de esto sería apartar a las personas jóvenes de actividades delictivas, ya que, además de brindar alternativas de desarrollo, la educación puede crear un sentimiento de pertenencia y contribución comunitaria⁹.

De acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2022b), la educación posibilita a las generaciones presentes y futuras adquirir nuevos valores y actitudes frente a los desafíos mundiales. En ese sentido, uno de sus objetivos es abordar problemáticas relacionadas con el entorno cambiante de los individuos para contribuir de manera efectiva al desarrollo sostenible (Solís, 2022). La educación podría jugar un papel fundamental en el combate contra el cambio climático, los conflictos bélicos, la crisis energética, la crisis de refugiados, la falta de agua, el hambre y, por supuesto, la discriminación y la violencia en razón de género.

Para este último aspecto, como se verá en el siguiente apartado, las escuelas pueden ser tanto espacios que refuerce las normas existentes, como medios para desafiarlas a través de, por ejemplo, *sistemas transformadores de género*.¹⁰ Este tipo de metodologías permitirían eliminar las barreras de la educación que enfrentan las mujeres, y favorecer cambios sociales hacia el progreso y la justicia de género (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2021). La educación, entonces, tiene el potencial de abordar los desafíos globales que traspasan fronteras y que son altamente nocivos para el desarrollo.

Es cierto que la educación no es la solución a todos los problemas, pero, que sea tanto un fin como un medio para crear y potencializar capacidades, hace esencial el

⁹ Con base en datos de la Encuesta Nacional de Población Privada de la Libertad (ENPOL) (2021), la mayoría de las personas privadas de la libertad se encuentran con un nivel educativo de primaria (70%). No obstante, también es cierto que estas personas provienen de contextos marginados que les impidió la posibilidad de acceder a la educación, o bien, gente inocente en situaciones vulnerables que fueron víctimas del sistema penal que reproduce la injusticia y la desigualdad.

¹⁰ La educación transformadora de género busca utilizar todas las partes de un sistema educativo, desde políticas hasta pedagogías y participación comunitaria, para transformar estereotipos, actitudes, normas y prácticas desafiando las relaciones de poder, repensando las normas y binarios de género, y aumentando la conciencia crítica sobre las causas fundamentales de desigualdad y sistemas de opresión. (UNICEF, 2021, p. 6)

financiamiento en torno a su garantía. Con la educación, se apuesta por el crecimiento individual y social. Cuando las personas tienen acceso a esta, la sociedad experimenta un progreso significativo con ciudadanos informados en la medida que acceden al conocimiento. Esto les permitiría cuestionar injusticias, actitudes nocivas, y, en general, los sistemas de opresión, en torno a los cuales, con la educación, es posible tomar medidas para desafiar y mejorar cualquier situación. Por otro lado, las habilidades adquiridas serán clave para ampliar sus oportunidades y generar un sentimiento de empoderamiento para enfrentar nuevos retos y satisfacer sus necesidades vitales para su desarrollo.

1.1.2 Perspectiva de género en la experiencia educativa

El género es un constructo sociocultural basado en el sexo biológico que varía conforme al lugar y la época (Conway et al., 2013). Sin embargo, lo que se mantiene es la dicotomía entre lo que se considera propio femenino (mujer) y masculino (hombre) (Lamas, 2013). Esta diferencia ha establecido condiciones y limitaciones humanas en función del género, y ha implicado “jerarquías sexuales y una distribución desigual del poder” (Conway et al., 2013, p. 24). En consecuencia, el género condiciona las experiencias de vida de las mujeres (Conway et al., 2013) y su desarrollo en los distintos espacios, como en la educación.

Hasta hace algunos siglos, las mujeres habían tenido que luchar por su derecho a la educación. Hoy en día, la paridad educativa es casi una realidad en la mayoría de los países de Latinoamérica. Sin embargo, no es posible definir que el acceso a la educación sea igualitaria en función de datos cuantitativos, sino que es importante un análisis cualitativo a partir del género. Pues, como se advirtió en el párrafo anterior, las mujeres han tenido un acceso desigual que ha condicionado, inclusive, su permanencia en razón de prácticas discriminatorias basadas en la división sexual del trabajo que obstaculiza su participación en el ámbito público (escuela), debido a los roles sociales impuestos.

En cuanto al acceso, a diferencia de los hombres, las niñas y mujeres son excluidas de la educación simplemente por serlo (UNICEF, 2021), impactando en mayor

medida a aquellas con alguna condición de vulnerabilidad -como es el caso de los hogares de bajos recursos económicos-. “Se estima que el 44% de las adolescentes entre 10 y 19 años de los hogares más pobres nunca pisarán un salón de clases” (UNICEF, 2020). Y, las que acceden, tienen pocas posibilidades de avanzar en su educación debido a una infravaloración del papel de la mujer y de sus capacidades, en contraste con la percepción de los hombres. Las familias, en esa situación, prefieren apoyar la educación de los varones.

Este caso puede definirse como *sexismo*. Esto es

Un conjunto de prácticas discriminatorias que existen tanto en conductas como en pensamientos, basadas en creencias en torno al sexo y el género de las personas.

(...) El sexismo se expresa a través de la hostilidad, la exclusión, la invisibilidad, la agresividad y la violencia física o simbólica; y no solo se ejecuta por una persona en contra de otra, también escala a nivel institucional, como, por ejemplo, dentro de las escuelas. (Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES], s.f)

Aunque las escuelas pueden ser espacios potenciales para la promoción de la diversidad, la inclusión y el cambio de normas sociales (PNUD, 2022b), se ha demostrado que también son lugares donde se reproducen prácticas sexistas. Desde el uso del lenguaje en los contenidos de los materiales educativos y las exposiciones en clase. Araya (2004) evidencia que estos regularmente utilizan el *masculino* como género neutro para designar a personas de ambos sexos.¹¹ Asimismo, perpetúan los estereotipos tradicionales y discriminatorios sobre el papel de la mujer y del hombre.

Y no solo es el lenguaje, la historia que se imparte coloca a los hombres como los únicos protagonistas. Mientras que la participación de las mujeres en estos procesos queda invisibilizada; algo que también sucede con su aporte a los desarrollos científicos

¹¹ El lenguaje es un elemento fundamental para las relaciones sociales, por lo que es inaceptable que la *hegemonía masculina*, como lo llama Alba Díaz (2003), invisibilice a las mujeres en la comunicación, sobre todo en una dinámica cuyo objetivo es la transmisión de conocimientos.

y tecnológicos, al ser considerados saberes ilegítimos.¹² La falta de reconocimiento de la mujer en estos procesos no solo es un hecho injusto, sino que ha tenido implicaciones mayores en su vida y en las decisiones que toman. Es decir, la falta de representación de las mujeres como intelectuales y científicas capaces de innovar y generar conocimientos perpetúa una falsa percepción normalizada que las subestima en estas actividades, influyendo así en sus preferencias profesionales.¹³

“Los estereotipos de género que se transmiten a través del entorno de aprendizaje y los comportamientos del profesorado, el personal y el alumnado repercute de forma sostenida en el rendimiento académico y la elección del campo de estudio de las mujeres” (Banco Mundial). De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), del total de estudiantes de carreras relacionadas con la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) solo el 35% son mujeres (ONU mujeres, 2022). La subrepresentación de estas en los campos STEM no debe asociarse simplemente a un desinterés por desarrollarse en estas áreas, sino que este dato es el reflejo de la *socialización de género*.

Desde la infancia, la socialización de género ha transmitido una percepción de habilidades femeninas y masculinas basadas en los estereotipos de género¹⁴,

¹² La falta de reconocimiento de la mujer en los procesos históricos también puede deberse a que realmente no tuvieron mucha participación en estos acontecimientos. Esto es, en gran medida, debido a que históricamente las mujeres han estado apartadas de los espacios públicos y de la toma de decisiones por un sistema patriarcal de dominación de los hombres y subordinación de las mujeres. Sin embargo, no hay que olvidar que la historia fue escrita por los mismos hombres a quienes les convenía invisibilizar la participación activa de las mujeres para mantener el orden social a su favor.

¹³ Los espacios educativos, en general, están impactados por las normas de género. La prueba de esta afirmación se puede observar desde el uso de los uniformes, las materias que se imparten, las prácticas administrativas, las dinámicas pedagógicas, el trato de los profesores hacia las y los estudiantes, que, de hecho, origina una educación no mixta dentro de una educación mixta (Acker, 2003, como se citó en Castillo y Gamboa, 2013).

¹⁴ Los estereotipos de género son ideas que la sociedad impone y atribuye como propio femenino y masculino, así como de lo que deberían ser y sentir de acuerdo con su sexo de nacimiento. Algunos estereotipos de feminidad serían “debilidad, dependencia, sensibilidad, emotividad e intuitividad”, mientras que, los atributos masculinos son “fortaleza, independencia, objetividad, decisión, razonamiento” (Secretaría de las Mujeres (SEMUJERES), 2023, p. 2) El problema con los estereotipos es que los atributos que se asignan a las mujeres son en su mayoría negativos, provocando una profunda relación de

provocando que las niñas sientan inseguridad en la STEM -y en otras áreas también, solo que en estas es más visible-. A las mujeres se les ha inculcado desde la infancia una capacidad natural por el cuidado, además de la carga social en relación con el altruismo que en ellas recae (Ramírez et al., 2019). Esta educación sesgada implica no solo un desaprovechamiento de las aportaciones de las mujeres a la ciencia y la tecnología, sino que ha creado una *segregación laboral de género*¹⁵, basada en la división sexual del trabajo, en donde se crean ocupaciones para mujeres y para hombres.

Este contexto tiene un impacto significativo en los salarios de las mujeres. El último Informe de Desarrollo Humano señaló que en México el ingreso per cápita de los hombres es de 23,600 USD, mientras que para las mujeres es de 12,456 USD (PNUD, 2022). Esta brecha está relacionada con la elección de carreras, dado que el sistema actual otorga un valor mayor a las innovaciones tecnológicas y científicas en comparación con otros sectores. Asimismo, la precarización e inseguridad del trabajo de las mujeres también tiene que ver con los prejuicios de género y la incompatibilidad del trabajo productivo con el reproductivo (Armenta y Sánchez, 2023).¹⁶

desigualdad entre los sexos, debido a que a ellas se les restan capacidades, lo que da pie a la discriminación de la mujer en diferentes espacios y les limita sus posibilidades de desarrollo.

¹⁵ La segregación laboral por género se encuentra dividida en dos dimensiones:

La primera es la segregación horizontal, la cual se refiere al trabajo de las mujeres en ocupaciones tradicionalmente *femeninas* en sectores donde los ingresos son bajos y la inestabilidad es mayor. Asimismo, las coberturas sociales son limitadas y no hay un contrato de por medio (Organización Internacional del Trabajo [OIT] y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2019). La segregación horizontal implica que las mujeres son excluidas de espacios tradicionalmente *masculinos* de alta productividad y seguridad laboral. Al ser trabajos dominados por hombres, las mujeres difícilmente pueden desarrollarse en estos, ya que se enfrentan a altos niveles de discriminación y violencias.

La segunda es la segregación vertical, la cual alude a una diferencia en las posiciones jerárquicas que ocupan los hombres y mujeres dentro de un mismo espacio de trabajo, donde ellas se encuentran en los puestos más bajos y subordinados. Existe un *techo de cristal* que limita el avance profesional de las mujeres. Esta metáfora alude a que, aunque formalmente no existe un impedimento para que las mujeres puedan ocupar altos cargos, en el camino se enfrentan con barreras basadas en prejuicios y estereotipos que las imposibilita (Chamorro, 2013). En ese sentido, es importante considerar que las estructuras organizacionales están constituidas sobre reglas y prototipos masculinos para la contratación de hombres (Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres [CONAVIM], 2019).

¹⁶ El campo laboral tiene preferencia por la contratación de hombres debido a la carga reproductiva. Esto es que las mujeres, generalmente, tienen la necesidad de emplearse a medio tiempo debido al trabajo de cuidados. O bien, las empresas consideran que, debido a esta misma razón, las mujeres estarán más ausentes y serán menos productivas que los hombres. Lo cierto es que la falta de corresponsabilidad en el cuidado implica una desventaja profesional para las mujeres.

Existe, no obstante, una correlación entre la educación y la independencia económica. Wodon et al. (2018) señalan que, en contraste con las expectativas salariales de las mujeres que no recibieron ningún tipo de educación formal, las mujeres con estudios primarios pueden ganar más del 19%, con estudios secundarios el doble, y con estudios terciarios hasta el triple. Así pues, la educación mejora tanto las expectativas económicas de las mujeres como las de las naciones. El Banco Mundial señala que “la ausencia de oportunidades educativas y obstáculos para completar 12 años de estudio en las niñas cuesta a los países entre 15 y 30 billones de dólares en productividad e ingresos perdidos”.

Desde esa óptica, se evidencia que el sexismo influye significativamente en la brecha de desigualdad entre hombres y mujeres. El panorama demuestra que los logros educativos no garantizan la seguridad laboral, no obstante, si la facilitan. La educación es un factor que posibilita la movilidad social y la ausencia de pobreza. Asimismo, no se debe olvidar que *lo económico* no es un fin por sí mismo, sino una vía por la cual se puede acceder a otros recursos necesarios. La importancia de la educación para las mujeres va más allá de la acumulación de capitales.

La escuela puede ser un entorno con potencial para modificar comportamientos más saludables, pero, en ocasiones, son espacios donde las niñas y mujeres sufren violencias. Existen casos de acoso, hostigamiento, castigos físicos, de exclusión y rechazo a sus ideas, de discriminación por embarazo, críticas y estigmas por sus decisiones sexoafectivas, entre otros. Estas acciones son perpetradas tanto por el profesorado como por el alumnado. Asimismo, el trayecto hacia las escuelas también es un reto. “Se estima que cada año aproximadamente 60 millones de niñas son agredidas sexualmente de camino a la escuela” (Banco Mundial, s.f.). “Para algunos países, esto significa que existe una mayor probabilidad de que una niña sufra violencia sexual a que se alfabetice” (UNESCO, 2012, como se citó en Hill, et al.).

Datos de la Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo (ENUT) (INEGI, 2019) señalan que las mujeres dedican 30.8 horas a la semana a las tareas domésticas y 12.3 horas a la semana al trabajo de cuidados en los hogares, mientras que los hombres solo 11.6 y 5.4 horas a la semana, respectivamente.



La violencia que experimentan las mujeres en su trayectoria escolar genera consecuencias en su salud física y mental, además de ser una de las principales causas de deserción educativa. Es decir, aunque hombres y mujeres están propensos a abandonar sus estudios, el género es una de las razones principales¹⁷ por la que éstas últimas lo experimentan. Los prejuicios de género sobre el papel de la mujer en la sociedad provocan que no se estime fundamental su educación, ya que su rol debe estar en el espacio privado a cargo del trabajo de cuidados en el que no es necesaria la credencialización. Esto es que no es mandatorio que una institución oficial avale ese trabajo por medio de títulos.

La pobreza es otro aspecto por el cual las personas abandonan sus estudios. No obstante, el prejuicio sexista, que confina a las mujeres al hogar, lleva a que las familias de bajos recursos tiendan a favorecer la educación de los varones, debido a que se percibe que su rol demanda las oportunidades que la educación proporciona para su desarrollo. En ese sentido, las mujeres pueden experimentar mayor probabilidad de rezago educativo y dependencia. Además, la división sexual del trabajo lleva a las mujeres a dedicar más tiempo en labores domésticas y de cuidado no remuneradas, especialmente acentuado en situaciones de matrimonio o embarazo. Esta dinámica impacta negativamente en sus resultados educativos, siendo una de las causas principales de la deserción escolar.

Aunque la brecha educacional entre hombres y mujeres no es muy significativa, lo cierto es que estas enfrentan experiencias negativas a lo largo de su trayectoria educativa, que no solo limita su acceso, sino también su trayectoria. Situaciones que emergen y se agravan debido al sexismo en todos los espacios, ya que el género es un fuerte condicionante de capacidades en todo el mundo. Lo inquietante es que, aunque se espera que la educación transforme la vida de las personas en un sentido social y económico, las desigualdades y discriminaciones basadas en el género lo han impedido.

Sin embargo, no es posible negar que la educación es un derecho primordial para el progreso y el auto florecimiento, desde el sentido individual hasta el comunitario. Asimismo, aunque es un tema muy explorado, no es así agotado (Díaz y Alemán, 2008),

¹⁷ Junto con la barrera económica. Ver Capítulo 2



de manera que su análisis es muy importante, sobre todo a partir de enfoques interseccionales, como las cuestiones de género y etnia. Las consecuencias de la falta de educación para las mujeres tienen carácter multidimensional, y es necesario analizar y combatir para poner un freno a estas desventajas.

1.2 Un repaso del feminismo liberal clásico al feminismo liberal contemporáneo para desafiar los roles de género

Los roles de género han establecido las labores apropiadas según el sexo. Bajo un sistema patriarcal se determina que los hombres y las mujeres son distintos en naturaleza, pero también en capacidades, configurando así la división sexual del trabajo que, señala el Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES] (2008, p.2), asigna las labores remuneradas en el espacio público a los varones, y las funciones domésticas y de cuidados en el espacio privado a las mujeres. El feminismo liberal, por tanto, destaca la necesidad de igualar las oportunidades al cuestionar la ubicación de las mujeres dentro del hogar, argumentando que este modelo ha resultado en una privación de derechos para ellas.

Asimismo, el paradigma desigual, dentro de un sistema capitalista, brinda una valoración menor a los trabajos de cuidados en comparación con los remunerados. Esta situación ha exacerbado la jerarquización de las relaciones de género, relegando a las mujeres a una mayor subordinación respecto a los hombres y colocándolas en una situación de vulnerabilidad que les impide alcanzar su pleno desarrollo. Por tal motivo, una de las premisas principales del feminismo liberal es la necesidad de integrar a las mujeres en los espacios públicos. De manera que, cuestiones como el derecho al voto, el trabajo remunerado equitativo, la salud sexual y reproductiva, la libertad de expresión (Sari, 2013), la educación, y, sobre todo, el desarrollo de la autonomía, para vivir una vida de acuerdo a la propia concepción de la buena vida, serán los temas que conforman la agenda de este enfoque.

Las feministas liberales adoptaron fundamentos del pensamiento liberal clásico. En su enfoque, ellas recuperaron ideas sobre las libertades individuales como la

autodeterminación, la libertad de elección y oportunidades, la igualdad, la autonomía, la participación política y económica o la educación. Sin embargo, las feministas desentrañaron su falso carácter de universalidad y su tendencia patriarcal que provocaba que la diferencia sexual determinara el goce de los derechos. Rousseau fue uno de los principales filósofos del pensamiento político y social del siglo XVIII, de quien las feministas liberales rebatieron sus marcadas tendencias sexista. Además del *Contrato Social*, *Emilio, o de la educación*, son algunas de las obras más influyentes y patriarcales que retomaron para hacer una crítica.

Sobre la educación, en *Emilio, o de la Educación*, Rousseau (1762) propone que la enseñanza debe ser diferenciada entre hombres y mujeres a partir de su naturaleza¹⁸: a ellos, de acuerdo con esta, les asigna inteligencia que debía ser forjada por la escuela, a ellas, las concibe menos capaces, por lo que su educación sería limitada y necesaria para la formación de la primera infancia de sus hijos en el espacio privado. Así, la idea de limitar oportunidades a las mujeres se basaba, principalmente, en el aspecto biológico de la maternidad. Rousseau mencionaba “si tuvieran que encargarse los hombres de esta [la crianza], el autor de la naturaleza les habría concedido leche” (Rousseau, 1762, p. 362).

Además de la crianza, según Rousseau (1762), la educación para las mujeres podía incluir la honestidad, la modestia, la inocencia con el objetivo de agradar, amar y complacer a los hombres, y ellos devolvería el favor cuidándolas (Rousseau, 1762, p. 265). Así pues, Rousseau es uno de los autores que, en su bibliografía, enmarcó la división sexual del trabajo y el discurso sobre la dependencia y la obediencia inherente de las mujeres durante toda su vida; como hijas y como esposas. La filosofía sexista hasta ese

¹⁸ Rousseau propuso que la formación de Emilio debía centrarse en el desarrollo de la razón y en función de la sociedad. Mientras tanto, Sophie, el personaje presentado como su futura esposa, debía ser educada para que funcione para él. De esta forma, según el autor, ambos alcanzarían la perfección de su propia naturaleza (Rousseau, 1979 como se citó en Madero, 2022, p. 212).

momento, así como los pensamientos de Rousseau, finalmente, dieron pie al surgimiento de las primeras feministas liberales del siglo XVIII.^{19 20}

Mary Wollstonecraft, como pionera emblemática del feminismo liberal, debatió aquel pensamiento a través de su libro *La vindicación de los derechos de la mujer* (1792): mientras el escritor francés insistía que, desde niñas, su único interés natural se centraba en su apariencia, sus vestidos y sus ademanes, Wollstonecraft (1792) argumentaba que estos hechos se vuelven naturales cuando se encuentran condenadas a permanecer en el encierro, y no tienen otra alternativa más que imitar a las mujeres que han sido criadas de esta misma forma. Por tanto, las feministas liberales demostraron que las mujeres son igualmente racionales, y que la distinción en el comportamiento se debe a la educación sexualmente diferenciada (Madero, 2022).

Wollstonecraft (1792), entonces, refuta la idea de la división creada por Rousseau al preguntarse “¿por qué hay que mantenerlas en la ignorancia bajo el nombre engañoso de inocencia?” (p. 16). La autora desmiente la existencia de virtudes conforme al sexo al considerar que tanto hombres como mujeres son seres racionales. A este respecto, con una educación igualitaria, las mujeres pueden ser capaces de ampliar sus ocupaciones sin limitarse a empleos serviles, y, tampoco, “tienen la necesidad de casarse para conseguir apoyo” (Wollstonecraft, 1792, p. 137). De esta forma, Wollstonecraft ocupa su manifiesto para exigir el acceso a la educación en las mismas condiciones que los hombres, porque insiste en que esto permite que ellas desarrollen su máximo potencial con el objetivo de establecer un nuevo orden de género (Madero, 2022).

¹⁹ Desde el feminismo socialista también se criticó la forma de organización social basado en un código moral de la clase burguesa sobre la idea de propiedad: en este caso, de las mujeres a través del matrimonio (p. 159), así como la desigualdad sexual (Kolontay, 1931, pp.159 y 162). Por este motivo, ante una coyuntura de la civilización proletaria, las socialistas abogaban porque la nueva moral debía asegurar “igualdad en relaciones mutuas, para que desapareciera la idea de suficiencia masculina versus la servil sumisión de la individualidad femenina” (Kolontay, 1931, p.237). Asimismo, “el reconocimiento mutuo y recíproco de sus derechos” para evitar pensar que las relaciones amorosas implicarían propiedad (Kolontay, 1931, pp. 237 y 238)

²⁰ Aunque la filosofía machista de Rousseau se hizo evidente en el siglo XIII, su influencia fue tan grande que los textos para la educación de las mujeres, durante el siglo XIX y XX, se basaron en sus postulados (Profesora Mayleth Echegollen, comunicación personal, 22 de mayo de 2024).

En el siglo XVIII, las feministas liberales centraron su lucha en torno a la educación para que pudieran explorar en sus conocimientos, pensamientos racionales, y, finalmente, aumentar su ascenso social (Sari, 2013) para favorecer el cierre de la brecha de género y convertirse en personas con carácter individual. Tal como lo mencionaba Wollstonecraft (1792), la intención del movimiento “no es un poder sobre los hombres, sino el poder sobre sí mismas” (p. 55). El propósito de esta ola es la igualdad de oportunidades para combatir la opresión, por lo que durante este momento se exigieron libertades formales, materiales y reales (Villaroel, 2007). Este reclamo se configuró dentro del posicionamiento de las mujeres en las normativas jurídicas sobre sus derechos en el siglo XX.

Para el siglo XIX, se habló de los derechos políticos de las mujeres, sobre todo a partir del ensayo *Sobre el gobierno* de James Mill. Él excluía a las mujeres de participar en la política, pues sus intereses ya estarían representados por los hombres de su familia (Trimiño, 2010). Este pensamiento fue criticado por su propio hijo John Stuart Mill de la mano de H. Taylor Mill, quienes, además de cuestionar la ausencia de las mujeres como actores políticos, también enfatizaron el tema del trabajo remunerado (Trimiño, 2010). T. Mill, por ejemplo, argumentaba que las mujeres debían elegir libremente sus ocupaciones con base en su autonomía, y, aunque presentía una baja de salarios, especulaba que se modificaría positivamente con el tiempo (Trimiño, 2010). A pesar de esto, la intención de la transformación de los roles debía permanecer.

Las posturas políticas del feminismo liberal, como se observa, han señalado la incongruencia de la división sexual del trabajo y la desigualdad de oportunidades que, bajo el matrimonio, vuelve a las mujeres dependientes. Sin embargo, J. S. Mill escaló este análisis al denunciar la *violencia contra las mujeres* y, sobre todo, impulsa la necesidad de medir estadísticamente cuántas han muerto a causa de ello; situación que, explica, se basa en el sentimiento de propiedad de los hombres sobre sus esposas (Trimiño, 2010). Simultáneamente, el escritor se cuestiona ¿qué importancia daría un cuerpo legislativo exclusivamente de hombres a este delito? (Trimiño, 2010). Por tanto, la participación de las mujeres en actos políticos no debe limitarse al sufragio, sino al ejercicio de cargos dentro del Estado para que se consideren las necesidades de las mujeres.

El feminismo liberal de J. S. Mill destaca el valor de la educación: por un lado, la considera esencial para la independencia de las mujeres, ya que, menciona, “a medida que su observación se va haciendo más amplia y extensa, (...) cuando la mujer tenga libre acceso a la experiencia de la humanidad, a la ciencia, al estudio, a la alta cultura, (...) *se les abrirán hermosos horizontes*” (Stuart Mill, 2010, p. 90). Por el otro, él da cuenta de cómo la capacidad intelectual aplicada en el espacio público –sobre todo dentro del mercado laboral- conlleva el progreso de las sociedades. Es decir, educación igualitaria para el desarrollo:

Creo que las relaciones sociales entre ambos sexos, -aquellas que hacen depender a un sexo del otro, en nombre de la ley,- son malas en sí mismas, y forman hoy uno de los principales obstáculos para el progreso de la humanidad; entiendo que deben sustituirse por una igualdad perfecta, sin privilegio ni poder para un sexo ni incapacidad alguna para el otro. (Stuart Mill, 2010 p. 26)

Asimismo, Stuart Mill (2006) apoya la inclusión laboral acompañada de la igualdad salarial sin que la costumbre señale lo contrario. No obstante, también señala que las mujeres solteras no deberían gozar de un salario superior, pues únicamente requieren del suficiente para su subsistencia, no así los hombres jefes de familia. Ellos, además de gozar de un salario mayor, sus esposas, según Stuart Mill, no debería buscar ni obtener un trabajo remunerado. En ese sentido, aunque su lógica se basa en la protección de los salarios para que la demanda no supere la oferta (Trimiño, 2010, p.184), su enfoque acentúa las desigualdades de género e impone solo a las mujeres la carga de la regulación económica a costa de limitar su desarrollo.

Está claro que la visión de Stuart Mill contiene aspectos cuestionables, sin embargo, desde un punto de vista de derecho moral (Stuart Mill, 2010, p.83) como elemento universal y fundamental para la dignidad humana, acertó en defender la libertad de las mujeres a elegir un trabajo según sus propias preferencias (Stuart Mill, 2010, p.83). Es decir, para el autor, la libertad individual fundada en la razón tiene un valor supremo de acuerdo con la naturaleza humana (Stuart Mill, 2010, p.138). En oposición a una vida cuyas acciones se basan en favor de los otros. Stuart Mill (2010) defiende la importancia

de objetivos y propósitos propios que satisfagan sus intereses porque solo de esta forma se puede alcanzar la felicidad.

Para el siglo XIX, la educación de las mujeres no había avanzado pese a los postulados de las escritoras feministas del siglo XVIII. Adicionalmente, las mujeres de clase alta eran las únicas con la posibilidad de alguna formación, la cual se limitaba a aspectos artísticos y al refinamiento de los modales (Stuart Mill, 2010). Pese a esto, Margaret Fuller dentro de su ensayo *The Great Lawsuit* (1843) propuso aprovechar esta situación, pues, mientras las mujeres tenían más tiempo para los buenos libros y para pensar, los hombres estaban forzados por la exigencia exterior del éxito (p. 415). Fuller propone una forma retórica de ver esta oportunidad: “cuando su mente despierte, no será restringida por el pasado, sino que volará en busca de las semillas de un futuro celestial” (Fuller, 1843, p. 415).

Pese a la aparente ventaja en el espacio privado, Fuller abogaba por la igualdad educativa y de calidad entre los géneros, pues sabía que las mujeres gozaban de un intelecto que debía desarrollarse (Fuller, 1843, p. 411). Además, según se observa, era una condición básica para la autonomía. Si lo que se pretendía era tener “la capacidad de decidir sobre la propia vida con libertad, la de escoger entre las diferentes alternativas que se les pudieran presentar, (...) la posibilidad de acceder a un cierto nivel educativo se encontraba estrechamente vinculado” (Rodríguez, 2007, p. 1212). En ese sentido, Flora Tristán observó la necesidad de incorporar a las mujeres obreras dentro de esta misma lógica, pues la marginación que ya perciben se potencializa con la ignorancia (Rodríguez, 2007), y como menciona Stuart Mill (como se citó en Trimiño, 2010) la educación conlleva una mejor integración al mercado laboral.

A pesar de que las ideas progresistas del siglo XIX sobre el papel de la mujer en la sociedad, para el siglo XX estas vuelven a estar excluidas del espacio público y circunscritas al ámbito privado, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial. No obstante, durante este acontecimiento, las mujeres habían tomado los espacios laborales que los hombres habían abandonado por ir a la guerra (Trimiño, 2010). Inclusive, el Estado tuvo que garantizar su integración a través de guardería para el trabajo de cuidados, lo que favoreció su independencia (Trimiño, 2010, p.298). Sin embargo, para

la postguerra el modelo ideal de mujer era aquel que permanecía en casa. Betty Friedan, como pionera del feminismo liberal contemporáneo, quiso analizar esta involución a través de *La Mística de la Femenidad* (Trimiño, 2010).

Una de las teorías señala que, a causa de las “vicisitudes y angustias de la guerra, (...) los hombres soñaron con el retorno al hogar idealizado, y en este hogar debía esperar una mujer” (Trimiño, 2010, p. 298). Mientras que las mujeres, por su parte, aceptaron este destino, que, además, se fomentaba gracias a la publicidad que les recordaba que debían ser buenas esposas e hijas. Sin embargo, esta postura solo frustraba las aspiraciones y capacidades potenciales de las mujeres, provocándoles una profunda insatisfacción. Según Molina (1994), para Friedan este estado, que nombró el *Problema que no tiene nombre*, solo podría ser superado por la ilustración (citado en Trimiño, 2010, p. 302).

A diferencia de la revolución feminista del siglo XVIII, en la era de Friedan el obstáculo, según la sociedad y lo que habían adoptado particularmente las mujeres estadounidenses, era la educación y toda labor fuera del hogar, pues se observaba como un factor que entorpecía sus actividades como *ama de casa*. “Así, entonces, la carrera fue un problema, la educación fue un problema, el interés político e incluso el reconocimiento de la inteligencia y de la individualidad de las mujeres fueron problemas” (Friedan, 1963, p. 106). Sin embargo, desde el punto de vista de Friedan (1963), los hombres y las mujeres debía realizarse con base en sus capacidades, y no permanecer debajo de estas.

Friedan retoma la educación como la condición para que las mujeres se encuentren dentro del espacio público, y, finalmente, se logre la igualdad de género (Trimiño, 2010), no solo porque el simple acceso lo implica, sino porque la educación permite el conocimiento y las habilidades para acceder a la plena participación social. Friedan las invita a abrir sus mentes, a no conformarse con sus tareas domésticas que las haga olvidar sus capacidades individuales para alcanzar sus sueños (Sari, 2013, p.33). Asimismo, recuerda que no existe obstáculo, mucho menos natural, para que esto suceda. Mientras que la falsa idea no es más que el reflejo y el resultado del rezago educativo al que fueron sometidas:

Incluso si Freud y sus contemporáneos consideraron a las mujeres como seres inferiores por naturaleza, la ciencia no justifica hoy día este punto de vista. Ahora sabemos que esta inferioridad fue causada por su carencia de educación y su confinamiento en el hogar. Hoy día, cuando se ha probado científicamente que la inteligencia de la mujer es igual a la del hombre, cuando su capacidad en todas las esferas, excepto la mera fuerza muscular, ha sido demostrada, una teoría basada en la inferioridad natural de la mujer parecería tan ridícula como hipócrita. (Friedan, 1963, p. 119)

Las feministas liberales de los 70 concentraron sus esfuerzos sobre reformas legales en torno a la igualdad²¹. Temas como el trabajo, la educación, el poder político, el matrimonio, la familia, el hogar, e, inclusive, los derechos sexuales y reproductivos (Trimiño, 2010) buscaron que estuvieran regulados bajo normativas formales. Sin embargo, pronto se hizo notar que esta igualdad formal²², no era suficiente para asegurar, además, la igualdad material y sustantiva. En el caso del empleo, por ejemplo,

²¹ “Friedan (1963) y la Organización Nacional de Mujeres (NOW, por sus siglas en inglés) (fundada en 1966) creían que cambiar las leyes y educar a la gente contra los prejuicios erróneos remediarían la discriminación de género, dando a las mujeres igualdad de oportunidades que a los hombres para ejercer opciones individuales en la vida” (Kimmel y Hearn, 2004, p. 37).

²² El INMUJERES y ONU Mujeres (2018) definen a la igualdad formal o de *jure* como aquella que se estipula en las leyes a través de los distintos instrumentos nacionales e internacionales. Por ejemplo, para las que tratan los derechos de las mujeres, se vuelven “la base fundamental para la exigibilidad y el logro de la igualdad entre mujeres y hombres en los hechos” (p.6). De esta forma, la igualdad formal en las leyes permite la creación de políticas públicas para que ellas se cumplan (INMUJERES y ONUMUJERES, 2018).

Por su parte, la igualdad sustantiva o en los hechos se refiere a la necesidad de un contexto propicio para acceder a la igualdad formal. Para lograrlo, el Estado debe remover todos los obstáculos que impiden el disfrute de los derechos, sobre todo, los que presentan las personas más vulnerables, para que todos y todas tengan las mismas oportunidades (Inmujeres y ONU Mujeres, 2018). Para el caso de la igualdad entre mujeres y hombres, se deben considerar las diferencias biológicas, así como las sociales y culturales que se han creado alrededor de estos (Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer [CEDAW], 1999). Pues, “en ciertas circunstancias será necesario que haya un trato no idéntico de mujeres y hombres para equilibrar esas diferencias” (CEDAW, 1999, párr. 8).

En suma, la igualdad sustantiva entre hombres y mujeres requiere “adoptar medidas específicas que corrijan las desventajas de las mujeres y, a largo plazo, la transformación de las instituciones y las estructuras que refuerzan y reproducen relaciones de poder desiguales” (ONU Mujeres, 2015, p.35).

las mujeres podrían ser libres de desarrollarse profesionalmente dentro del mercado laboral, sin embargo, explica Friedan en *La segunda fase*, se enfrentaban con el reto de la doble jornada laboral debido a sus ocupaciones familiares (Friedan, 1981, citado en Trimiño, 2010).

Estas reflexiones dieron paso a la transformación del feminismo liberal clásico, hacia un *feminismo liberal contemporáneo*²³, al asimilar que la igualdad formal, por tanto, carecía de transformaciones necesarias para ejercer la libertad de garantías. Volviendo al ejemplo del trabajo, no existía un cambio estructural “(...) para que las labores dentro y fuera de casa se llevaran a cabo en términos igualitarios entre los sexos” (Trimiño, 2010, p. 307). Por lo que la gestión de esta nueva realidad se volvió el reto de las mujeres. A pesar de este desafío, Friedan no desistió con la lucha hacia una mayor participación pública, pues apelaba que la dificultad tenía origen dentro de un sistema patriarcal - aunque no explícitamente nombrado de esta forma-:

uno de los principales problemas es que las mujeres ingresan a un mundo público modelado con anterioridad por parámetros masculinos, pero además estas nuevas mujeres siguen enfrentándose a un mundo privado en el cual continúan asumiendo casi toda la carga de las actividades reproductivas, por lo tanto, se supone que deben seguir respondiendo como amas de casa, madres y esposas. Frente a esta situación, B. Friedan señala (...) la necesidad de (...) crear nuevos modelos (...) lo que conllevaría a una redefinición de los roles masculinos y femeninos, y en consecuencia de los espacios privado y público, en el marco de una reestructuración de toda la sociedad. (Trimiño, 2010, p. 308)

²³ Con base en la tesis de Trimiño (2010) y en el artículo de Perona (2005), el feminismo liberal tuvo su refundación en la época de los 70 con los postulados de Betty Friedan. En la *Mística de la Feminidad*, la autora criticaba la necesidad de quitar libertades en el espacio público a las mujeres, y apoyaba su realización individual (Trimiño, 2010, p.395). Aunque el objetivo se había centrado en reformas legales para garantizar los derechos a las mujeres, estas acciones no fueron suficientes para garantizar la igualdad de género, mostrando los límites del feminismo liberal y dando inicio a nuevos debates en torno a acciones afirmativas (Trimiño, 2010, p.395; Sánchez et al., 2008, p. 88).

Es decir, el feminismo liberal contemporáneo, aunque reflexionó sobre el sistema existente, nunca profundizó realmente en la opresión y la explotación de este (Alcívar, Montecé y Montecé, 2021). Friedan, por su parte, reflexiona si es “*más fácil encajar que reestructurar*” (Trimiño, 2010, p. 303)²⁴. Desde el inicio se promovió que el objetivo era alcanzar los privilegios y responsabilidades de los hombres, pero, la cuestión es si este modelo empata con las necesidades de las mujeres, evidenciando los límites de la igualdad formal. Algunas voces más críticas como Encarna Bodelón (1998), inclusive, señalan que la igualdad ante la ley es solo una acción asimilacionista:

Si se formulan cuestiones como ¿dónde se concentran las mujeres en el sistema educativo y en el propio mercado de trabajo? o ¿existen desequilibrios cualitativos que generan opciones profesionales diferenciadas y diferencias en el empleo?, entre otras, se constata la persistencia de serias limitaciones de la igualdad no ya sólo en el interior del sistema educativo, sino en la efectividad real de la escolarización de las mujeres. (Jiménez, 2000, p. 15)

Por su parte, Jiménez (2000) rescata que la principal aportación del feminismo liberal a la educación fue, precisamente, denunciar un desarrollo desigual de las libertades básicas y oportunidades dentro de la sociedad, en la que cuestionaron las razones que mantenían excluidas a las mujeres de los espacios educativos o de ciertos estudios masculinizados. De esta forma, la educación formal, desde una visión normativa, dejó de ser sexista, y las mujeres comenzaron a integrarse significativamente a ella. Si bien, en una estructura insuficientemente justa, la perspectiva liberal indica que este solo es el “primer paso hacia el objetivo fundamental” (Jiménez, 2000, p. 15).

En otras palabras, es verdad que el sistema educativo se configuró a partir de una estructura patriarcal, en la que se reproducen prácticas de socialización diferenciada dependiendo del sexo, que ha implicado que se configuren como espacios inseguros,

²⁴ En la Segunda fase (1981) Friedan se preguntaría ¿Queríamos igualdad de acceso al mismo sistema de poder, o queríamos cambiarlo? ¿Se puede cambiar el sistema simplemente con entrar a formar parte de él? ¿O bien lo que ocurre es que, una vez dentro de él, es él el que lo cambia a uno?” (Frieda, 1981 citado en Trimiño, 2010, p. 303)

excluyentes y discriminatorios para las mujeres. Sin embargo, es innegable la necesidad de la educación para las mujeres y las niñas, pues es un requisito indispensable para el acceso al empleo, sobre todo en condiciones de dignidad –considerando las dificultades ya expuestas sobre el mercado y la estructura en la que se desarrollarán-.

La educación en sus diferentes formatos (formal, no formal e informal) permite desarrollar las capacidades individuales de las mujeres y alcanzar su máximo potencial. Asimismo, el conocimiento es una herramienta muy valiosa para defender los demás derechos humanos, así como tener una mayor probabilidad a que estos sean garantizados. La educación permite a las mujeres y las niñas ampliar sus opciones de desarrollo, y superar obstáculos sociales, políticos y económicos. Además, la educación es un medio de empoderamiento para tomar decisiones y acceder a puestos de liderazgo, así como promover el autocuidado como un factor importante para la procuración de una vida libre de violencias.

En conclusión, el feminismo liberal sí acertó en resignificar el papel de la mujer en la sociedad. No obstante, sus postulados tendieron a quedarse cortos al cuestionar poco las desigualdades a partir de un sistema patriarcal que jamás se intentó desmontar. Adicionalmente, las actividades en el espacio público se sobrevaloraron; ni tampoco se profundizó en acciones para incluir a los hombres en estas. Además, se habló de meritocracia de forma descuidada, al plantear un contexto ideal en el que todas las mujeres partieran de una misma realidad; motivo por el cual también se le ha calificado como *feminismo blanco*²⁵. Sin embargo, se entiende que tales limitaciones corresponden a perspectivas de un contexto específico.

Aun cuando el feminismo liberal se encuentre cargado de críticas auténticas, no es posible desechar estos avances y considerarlos inadecuados en el abordaje de las preocupaciones de las mujeres, ya que, como Nussbaum (2001) bien señala, son una base sólida para reflexionar sobre las necesidades de la dignidad humana, y por

²⁵ Fabiana Parra (2021) lo cataloga como aquel feminismo (hegemónico) que “comprende a la mujer de manera universalista, monolítica y excluyente. Y no puede ver que las experiencias de las mujeres (la mayoría del sur global y racializadas) y las subjetividades feminizadas son múltiples y dependen de sus trayectorias personales, sociales, históricas, culturales” (p.38).

supuesto, la de la justicia de género. Pese a la transformación de los retos, el feminismo liberal desde cualquier perspectiva “defiende la necesidad de igualdad de derechos para las mujeres en la sociedad, de acuerdo con los fundamentos básicos de la democracia liberal” (Jiménez, 2000, p. 4) dentro del estado de derecho. Así, los marcos legales existentes van a respaldar significativamente la posibilidad que tendrán las mujeres para acceder a los lugares que se les habían negado.

1.3 El enfoque Interseccional desde la perspectiva de Kimberlé Crenshaw

Betty Friedan, desde el feminismo liberal, mencionó que este movimiento no es exclusivo de las mujeres blancas de clase media y alta, que las mujeres negras también hacían parte (Trimiño, 2010, p. 294). Sin embargo, tanto ella como Wollstonecraft, lejos de reconocer los diferentes contextos entre las propias mujeres, los entendía de manera errada. Estas escritoras señalaban que la opresión y discriminación ejercida por los hombres afectaba muy poco a las mujeres pobres, ya que las consideraban más independientes porque necesitaban trabajar para la supervivencia de su familia. Sin embargo, esta *aparente ventaja* no era más que un reflejo de múltiples formas de discriminación, no solo la que tiene que ver con el género.

Las feministas liberales al buscar politizar la opresión de las mujeres desconocieron, en el caso de los Estados Unidos, la identidad racial de las mujeres negras. Esto significa que no pudieron visualizar que el sexismo afecta de forma diferenciada a todas las mujeres de acuerdo a sus contextos. Si bien, contaban con vivencias similares, al no percibir cómo la condición racial influía en la desigualdad de género lograban un mínimo entendimiento de las necesidades de las mujeres no blancas, lo que resultaba tanto en un discurso poco representativo del feminismo liberal, y que las soluciones a nivel político pueden no beneficiar, e, inclusive afectar a las mujeres racializadas (Crenshaw, 2012).

Un *enfoque interseccional*, por tanto, permite identificar las categorías identitarias que envuelven a las mujeres, y que son objeto de prácticas discriminatorias, que, al

combinarse, se potencializan las desventajas de las personas creando múltiples capas de opresión. El párrafo 12 de la Recomendación no. 25 de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés) señala que

Las mujeres pertenecientes a algunos grupos, además de sufrir discriminación por el hecho de ser mujeres, también pueden ser objeto de múltiples formas de discriminación por otras razones, como la raza, el origen étnico, la religión, la incapacidad, la edad, la clase, la casta u otros factores. Esa discriminación puede afectar a estos grupos de mujeres principalmente, o en diferente medida o en distinta forma que a los hombres. Quizás sea necesario que los estados parte adopten determinadas medidas especiales de carácter temporal para eliminar esas formas múltiples de discriminación (...) contra la mujer y las consecuencias negativas y complejas que tiene. (Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer [CEDAW], 1999, parr. 12)

Kimberlé Crenshaw, dentro de su obra, *Cartografiando los márgenes: Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres* de 1991, presenta el concepto de *interseccionalidad*, particularmente, recuperando las identidades raciales y de género para el caso de las mujeres afroamericanas de Estados Unidos en situaciones de violencia de género, para argumentar como el racismo y el patriarcado se convierten en sistemas simultáneos de subordinación que se encuentran interrelacionados o super puestos generando brechas que afectan sus experiencias de vida.

A partir del caso de estudio de las *casas de acogida para mujeres racializadas víctimas de violencia familiar*, Crenshaw (2012) ejemplifica cómo esta violencia es solo una manifestación inmediata de la subordinación, pues “las estructuras de clase”, definidas en gran parte por su situación económica respecto “al empleo, la vivienda y la riqueza” (p.91), aunado a la condición de género y étnica, explican, por un lado, el por

qué están vulnerables a sufrir violencias, y por el otro, que cuentan con pocas alternativas a las relaciones abusivas debido a estos factores identitarios. Con base en los resultados de Crenshaw (2010), las dimensiones pueden ser, además, la situación migratoria, la condición familiar, cultural, la lengua, etcétera.

Las categorías identitarias de las mujeres generan múltiples formas de discriminación que se traducen en un menor acceso a los derechos humanos fundamentales. Estas características, a su vez, definirán las expectativas que la sociedad espera de las personas, quienes a partir de estas normas sociales se van a [poder] desarrollar. En ese sentido, se han producido graves correlaciones entre las características: ser mujer de color y ser pobre; o ser indígena, ser pobre y ser analfabeta; ser discapacitado y desempleado. Por tanto, estas son consideradas como “organizadores básicos de la distribución de los recursos sociales, que generan diferencias de clase observables” (Crenshaw, 2012, p. 92).

El debate entre la igualdad formal y la igualdad sustantiva, como en el caso de las feministas liberales, es particularmente importante a la hora de abordar la interseccionalidad. Las leyes para el acceso a una vida libre de violencia, por ejemplo, son formalmente para el beneficio de todas las mujeres sin distinción. No obstante, cuando estas mismas no toman en cuenta el enfoque interseccional, hace que solo unas cuantas privilegiadas puedan acceder a esta garantía. Las identidades influyen en la posibilidad real del ejercicio de derechos. Otro caso sería que, en México, toda persona tiene derecho a la educación de calidad, pero ¿qué posibilidad de ejercicio tendría una niña indígena, que no habla español, empobrecida?

Por tanto, toda estrategia de intervención, comenta Crenshaw, tiene que ir acompañada del enfoque interseccional, debido a que la homogenización de estándares no es sensible a las necesidades de los grupos más vulnerables. “El hecho de que las mujeres pertenecientes a grupos minoritarios sufran los efectos de múltiples subordinaciones, unido a las expectativas institucionales basadas en contextos no interseccionales e inapropiados, modelan y, finalmente, limitan las oportunidades para poder realizar una intervención adecuada” (Crenshaw, 2012, p. 97). Adicionalmente, si

las medidas se están replicando, significa que se llevan soluciones que quizá no se ajustan al contexto, y que son perjudiciales para el mismo.²⁶

De la misma forma, los grupos, al intentar politizar los movimientos sociales sin enfoque interseccional, hacen surgir un efecto nombrado *desempoderamiento interseccional*. Este se refiere a cuando las mujeres se encuentran habitando en varios grupos de subordinación que pueden estar enfrentados entre sí, lo que da origen a la poca representación de ellas en los mismos colectivos, ya sea porque su integración se considera una obviedad, y porque cualquier discurso no está basado en sus experiencias intrínsecas (Crenshaw, 2012). Los movimientos campesinos y feministas, por ejemplo, suelen estar representados por hombres indígenas y mujeres no indígenas, respectivamente, haciendo que las necesidades de una mujer indígena no sean visibilizadas.

Otro fenómeno que suma a la invisibilización de las necesidades de las mujeres racializadas es la exclusión de una condición social por otra. Es decir, por un lado, explica Crenshaw (2012), se sabe que el racismo y que el machismo son problemas urgentes, por el otro, la violencia contra las mujeres también. Todo lo cual, cabe decir, está interrelacionado. Sin embargo, cuando se enfrentan estas problemáticas, se suelen silenciar las otras para no perjudicar aquel asunto de *mayor* interés. El *lobby de la raza* que observa Crenshaw (2012), es un caso en que se silencia a las mujeres negras violentadas por sus parejas de la misma etnia con el objetivo de no abonar a los estereotipos, o bien, se justifica a partir de las desventajas que estos mismos hombres padecen. Sin embargo, tanto es perjudicial ocultar la violencia como justificarla a partir de la discriminación que experimentan ellos, pues visibilizándolo es más factible que se creen acciones para ser atendidas.

²⁶ Desde la perspectiva crítica de la decolonialidad, la interseccionalidad es un enfoque erróneo o superficial que solo trata de reivindicar la diferencia a través de políticas públicas (para los grupos subrepresentados), en lugar de preguntarse ¿por qué existe esa diferenciación? (Curiel, 2020) Para este enfoque, los sistemas de opresión como el capitalismo, el heteropatriarcado o el racismo ocasionaron la diferenciación y por eso el compromiso debe basarse en hacer desaparecer esos sistemas en lugar de crear políticas fallidas (Curiel, 2020). Sin embargo, también reconocen que la interseccionalidad funciona para visibilizar esta diferenciación.

En suma, las identidades suelen estar expresadas en sentido negativo, pero esta connotación se debe a que se interpretan como la presencia de rasgos infravalorados e incluso perjudiciales para quien los presenta, y que se utilizan para justificar la reproducción de la desigualdad –como ser indígena, pobre, mujer, menor de edad, de piel oscura, etcétera-. Asimismo, han servido para definir y categorizar a las mujeres, por lo que, en los discursos liberales se suele apostar por “vaciar estas categorías de todo significado social” (Crenshaw, 2012, p. 88), pues a estas diferencias no se les atribuye valor, sino se les observa como problemáticas generadoras de obstáculos. Sin embargo, “las diferencias pueden constituir una fuente de empoderamiento político y reconstrucción social” (Crenshaw, 2012, p. 88); siempre y cuando exista un correcto entendimiento de esos factores a través del enfoque interseccional.

1.4 El enfoque de capacidades, la propuesta de un mínimo universal de Martha Nussbaum

El enfoque interseccional ha hecho evidente que es necesario considerar las categorías identitarias para procurar la igualdad sustantiva y la justicia social para todas las mujeres de acuerdo con sus contextos. Es decir, aplicar las mismas acciones estandarizadas en favor las mujeres, quienes parten de diferentes realidades, no es la forma ideal para garantizar su bienestar. Sin embargo, este trabajo reconoce que existen valores universales que son principios normativos importantes para todas las personas, y que son capaces de trascender naciones, culturas, razas o clases, debido a que el común es la humanidad (Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito [UNDOC, por sus siglas en inglés], 2019).

De los valores universales emanan principios políticos que fundamentan los marcos normativos en todos los países y también generan consensos a nivel internacional. Esto se logra porque, aunque los actores involucrados sean diversos, los valores universales buscan manejar, en lugar de eliminar, estas diferencias mediante el reconocimiento del derecho individual y el respeto mutuo. Además, el valor de estos principios no radica en su obediencia o aplicación general, sino en su capacidad para

establecer estándares ideales que permitan evaluar y detectar deficiencias al tratar de mejorar la calidad de vida de las personas (Annan, 2003)²⁷.

Desde este marco universal, en 1999 Martha Nussbaum propone el enfoque de capacidades como una teoría que, no solo está pensada para definir la calidad de vida, sino que lo hace a partir de un enfoque feminista, ya que supone que todos los “pensamientos económicos y políticos internacionales deben estar atentos a las desventajas que enfrentan las mujeres debido a su sexo” (Nussbaum, 2002, p. 36), sobre todo de las mujeres en los países en desarrollo –y, de hecho, de ahí surge el estudio-, aunque su alcance considera los problemas universales de las mujeres. No obstante, esto no quiere decir que el enfoque de Nussbaum sea incompatible con la interseccionalidad, por el contrario, ella considera que

Una cosa es, entonces, decir que necesitamos conocimientos locales para comprender los problemas que enfrentan las mujeres, o dirigir nuestra atención hacia ciertos aspectos de la vida humana que la gente de clase media tiende a considerar como dados. Pero otra cosa totalmente diferente es afirmar que ciertos valores muy generales, como la dignidad de la persona, la integridad del cuerpo, los derechos y libertades políticos básicos, las oportunidades económicas básicas, etc., no son normas apropiadas para ser utilizadas en la evaluación de la vida de las mujeres en los países en desarrollo. (Nussbaum, 2002, p. 94).

Por lo tanto, esta perspectiva es “sensible a las particularidades locales y las muchas maneras en que las circunstancias modifican no solamente las opciones, sino también las creencias y las preferencias” (Nussbaum 2002, p. 41). En ese sentido, contribuye con un enfoque, similar al que Amartya Sen ya había indagado, para establecer una visión en la cual el objetivo no sea saber ¿qué tan satisfechas están las

²⁷ La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 es una forma de universalismo, ya que se establece un consenso no solo de derechos, sino sobre la dignidad y el valor individual (UNDOC, 2019).

personas?, sino ¿qué son realmente capaces de hacer y ser?²⁸, o bien, tampoco bastará con conocer la cantidad de recursos que las personas pueden producir, por el contrario, importa que los recursos disponibles sean propensos a convertirse en actividades significativas (Nussbaum, 2002).

Como se observa, el enfoque de Nussbaum (2002) partirá de una noción acertada de los contextos materiales y sociales de cada mujer, es decir, tratará a cada persona como un fin, y admitirá y respetará la lucha individual como una participación activa y válida en sí misma (Nussbaum, 2002). Al respecto, se reconoce el bienestar subjetivo en el que la “base para la elección social debe ser el bienestar percibido por cada persona” (Nussbaum, 2002, p.42), sin ningún tipo de imposición sobre el bien. Sin embargo, ella también reconoce la necesidad de un espacio social en el que se configuren estas elecciones en torno a las capacidades y se reflexione sobre su funcionamiento -punto que más adelante se profundizará-.

El enfoque de capacidades opera de dos formas; la primera es a través de un ejercicio comparativo en torno a la calidad de vida en relación con todas las personas, en otras palabras, conocer cómo de bien le va a la gente (Nussbaum, 2002). Ello evidencia una oposición clara al fundamento que media la calidad de vida por medio del Producto Interno Bruto, cuya lógica se basaba en el crecimiento económico para el bienestar general sin atender la distribución desigual del capital. Por esto, en coincidencia con los aportes de Sen, importan otro tipo de factores no económicos y libertades que no se solventan al maximizar la riqueza (Nussbaum, 2002).

La segunda forma de operación tiene que ver con un vínculo con la teoría de la justicia²⁹. Esa señala que, “para ciertas áreas centrales del funcionamiento humano, una condición necesaria de justicia para un ordenamiento político público es que el mismo

²⁸ “Con base a una idea intuitiva de la vida que corresponda con la dignidad del ser humano” (Nussbaum, 2002, p. 37)

²⁹ Martha Nussbaum ha creado el enfoque de capacidades en línea con la perspectiva de la Teoría de la Justicia de Rawls (1971), quien señala que “el objetivo de la justicia es una estructura básica social en donde las instituciones sociales y económicas distribuyan los derechos y deberes fundamentales y determinen la división de las ventajas provenientes de la cooperación social” (Caballero, 2006, p. 5). Este “contrato social hipotético, establecerá los principios de justicia que regirán la vida social a través de un método justo por sí mismo” (Caballero, 2006, p. 10).

brinde a los ciudadanos un cierto nivel básico de capacidad” (Nussbaum, 2002, p. 143). En otras palabras, la idea de que las personas deben gozar de un nivel mínimo de capacidades para tener un funcionamiento verdaderamente humano junto con un apoyo material (Nussbaum, 2002). De lo contrario, cuando estas se encuentran por debajo del nivel mínimo, señala que debe considerarse una situación no solo de injusticia, sino de emergencia.

De esta forma, Nussbaum (2002) propone condiciones de posibilidad específicas para un funcionamiento verdaderamente humano como la libertad, la dignidad, una vida en cooperación y reciprocidad, y sin ser modelado pasivamente por los otros. En ese sentido, la autora destaca –basándose en los análisis de Marx sobre el funcionamiento humano de Aristóteles- que las personas pueden actuar de forma animal cuando no se conducen con base, principalmente, en la socialización ni en la racionalidad -capacidades que hacen alusión a la afiliación y a la razón práctica, respectivamente, las cuales en adelante se desarrollarán-. Asimismo, propone que la forma en la que ambas se pueden fomentar es mediante la educación, el ocio, la comunicación y la asociación (Nussbaum, 2002, p. 144).

Atendiendo lo dicho, la aportación principal del enfoque de capacidades de Martha Nussbaum como una medida comparativa de calidad de vida, y como un mínimo social básico para el bienestar y desarrollo de las personas es la *lista de capacidades centrales*. Cabe señalar que, el objetivo social de esta propuesta es que las personas se encuentren por encima de este estándar mínimo fundamental para poder vivir una vida verdaderamente humana:

Cuadro 1. Lista de capacidades centrales

Capacidad	Descripción
1. Vida	Ser capaz de vivir hasta el final una vida humana de extensión normal; no morir prematuramente, o antes de que la propia vida se haya reducido de tal modo que ya no merezca vivirse.



2. Salud corporal Ser capaz de tener buena salud, incluyendo la salud reproductiva; estar adecuadamente alimentado; tener un techo adecuado.
3. Integridad corporal Ser capaz de moverse libremente de un lugar a otro; que los límites del propio cuerpo sean tratados como soberanos, es decir, capaces de seguridad ante asalto, incluido el asalto sexual, el abuso sexual de menores y la violencia doméstica; tener oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en materia de reproducción.
4. Sentidos, imaginación y pensamiento Ser capaz de utilizar los sentidos, de imaginar, pensar y razonar, y de hacer todo esto de forma «verdaderamente humana», forma plasmada y cultivada por una adecuada educación, incluyendo, aunque no solamente, alfabetización y entrenamiento científico y matemático básico. Ser capaz de utilizar la imaginación y el pensamiento en conexión con la experiencia y la producción de obras y eventos de expresión y elección propia, en lo religioso, literario, musical, etc. Ser capaz de utilizar la propia mente de manera protegida por las garantías de libertad de expresión con respeto tanto al discurso político como artístico, y libertad de práctica religiosa. Ser capaz de buscar el sentido último de la vida a la propia manera. Ser capaz de tener experiencias placenteras y de evitar el sufrimiento innecesario.
5. Emociones Ser capaz de tener vinculaciones con cosas y personas fuera de uno mismo, de amar a quienes nos aman y cuidan de nosotros, de penar por su ausencia, y, en general, de amar, de penar, de experimentar nostalgia, gratitud y temor justificado. Que el propio desarrollo emocional no esté arruinado por un temor o preocupación aplastante, o por sucesos traumáticos de abuso o descuido. (Apoyar esta capacidad significa apoyar formas de asociación humana que pueden mostrarse como cruciales en su desarrollo.)

6. Razón práctica Ser capaz de plasmar una concepción del bien y de comprometerse en una reflexión crítica acerca del planeamiento de la propia vida. (Esto implica protección de la libertad de consciencia.)
7. Afiliación
- A. Ser capaz de vivir con y hacia otros, de reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos, de comprometerse en diferentes maneras de interacción social; ser capaz de imaginarse la situación de otros y de tener compasión de tal situación; ser capaz tanto de justicia cuanto de amistad. (Proteger esta capacidad significa proteger instituciones que constituyen y alimentan tales formas de afiliación, y proteger asimismo la libertad de reunión y de discurso político.)
- B. Poseer las bases sociales del respeto de sí mismo y de la no-humillación; ser capaz de ser tratado como un ser dignificado cuyo valor es igual al de los demás. Esto implica, como mínimo, protección contra la discriminación basada en la raza, el sexo, la orientación sexual, la religión, la casta, la etnia o el origen nacional. En el trabajo, ser capaz de trabajar como un ser humano, haciendo uso de la razón práctica e ingresando en significativas relaciones de reconocimiento mutuo con otros trabajadores.
8. Otras especies Ser capaz de vivir con cuidado por los animales, las plantas y el mundo de la naturaleza y en relación con todo ello.
9. Juego Ser capaz de reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.
10. Control del propio entorno
- A. Político. Ser capaz de participar efectivamente en elecciones políticas que gobiernen la propia vida; tener el derecho de participación política, de protecciones de la libre expresión y asociación.

B. Material. Ser capaz de tener propiedad (tanto de la tierra como de bienes muebles), no solamente de manera formal sino en términos de real oportunidad; y tener derechos de propiedad sobre una base de igualdad con otros; tener el derecho de buscar empleo sobre una base de igualdad con otros; no estar sujeto a registro e incautación de forma injustificada.

Nota. “Las mujeres y el desarrollo humano” por M. Nussbaum, 2002, pp. 153 – 156.

A diferencia de otras posturas, la lista de capacidades centrales recupera las visiones transculturales de diversas discusiones (Nussbaum, 2002, p. 150), es decir que en ella se pueden observar diferentes versiones de la vida humana. De esta forma, la lista queda abierta no solo a la interpretación, sino a la crítica. A esto Nussbaum (2002) lo califica como *realizabilidad múltiple*, en el sentido que “sus puntos pueden especificarse más concretamente de acuerdo con las creencias locales y las circunstancias” (p. 153). Entonces, la lista se ubica en nivel elevado, que, al igual que los derechos constitucionales, son marcos generales, pero no por ello no puestos en práctica (Nussbaum, 2002).

La idea de que todas las capacidades de la lista son centrales y valiosas para las personas es una idea recurrente dentro del análisis de Nussbaum. La autora destaca que, aunque la propuesta es una lista de componentes separados y distintos cualitativamente, no es posible considerar que la satisfacción de uno complementa la ausencia en otro (Nussbaum, 2002, pp.156 -157). Un ejemplo sería suponer que el crecimiento económico justifica la falta de libertades políticas (Nussbaum, 2002, p. 157). Ello, en consecuencia, revela que existe una responsabilidad y un responsable de garantizar estas capacidades.

Martha Nussbaum señaló que la idea de la lista de capacidades “es transformarlas en metas específicamente políticas” (Nussbaum, 2002, p. 37). Por lo cual, es imperativa la obligación del Estado para solventar estas necesidades. Aunque, Nussbaum (2002) reconoce que aspectos como la salud corporal dependen, en diversas ocasiones, de

cuestiones naturales³⁰, y, por ende, no es posible que pueda ofrecer el recurso como tal, sí demanda de los gobiernos tomar medidas públicas para establecer una base social para la satisfacción de estas capacidades, como por ejemplo las de carácter compensatorio o redistributivo³¹ (Nussbaum, 2002).

En síntesis, la libertad no es solamente una cuestión de tener derechos escritos en el papel, sino que exige estar en una posición que permita hacer uso de esos derechos. Y esto exige recursos materiales e institucionales, incluyendo la aceptación legal y social de la legitimidad de las exigencias de las mujeres. (Nussbaum, 2002, pp. 115-116)

Como ya se hizo mención, todas las capacidades de la lista son igualmente importantes para el desarrollo. Es por lo que la autora busca colocar “las capacidades centrales en el lugar de los derechos (...) y evitar que se infrinjan (...) persiguiendo otros tipos de ventaja social” (Nussbaum, 2002, p. 54). Tal enunciado hace alusión a que, por un lado, los hacedores de política deberán crear las condiciones para que las personas puedan acceder a las capacidades efectivamente, pero, por el otro, que son necesarias las regulaciones o limitaciones a las personas, sobre todo aquellas con función de responsabilidad social, aún si esto implica una restricción a la libertad (Nussbaum, 2002).³²

³⁰ Estas enfermedades se vinculan con factores genéticos o bilógicos. Algunas de las cuales son las enfermedades autoinmunes como el lupus o ciertos tipos de cáncer como la leucemia o el cáncer de páncreas.

³¹ Esto se hace para garantizar un acceso efectivo a las capacidades. Al igual que la igualdad sustantiva, estas medidas buscan reducir las desigualdades existentes, compensando las desventajas de algunos grupos vulnerables mediante programas sociales y reformas económicas, o bien, procurando políticamente la distribución igualitaria, tanto de la riqueza como de las oportunidades. Nussbaum (2002) argumenta que estas acciones no deben ser vistas como paternalistas; por el contrario, las estima necesarias y compatibles con la libertad y la no-discriminación (pp. 116-117).

³² Martha Nussbaum (2002) propone el tema de la seguridad y la salud, ella ejemplifica que, para estos casos, son importantes los códigos: como lo serían las regulaciones a los alimentos, las medicinas o la contaminación ambiental. En tales circunstancias, las restricciones son justificadas debido a la prácticamente imposible labor de garantizar que las personas estén completamente informadas sobre todos estos aspectos -en particular, para la evaluación de las implicaciones-. Además de que estas áreas son demasiado fundamentales para la propia existencia.

Otro ejemplo sería para el caso de los padres y madres que crían a sus hijos menores. A ellos se les exigirá ciertas obligaciones respecto a sus hijos para evitar abusos o situaciones negligentes, tal es el caso

De nueva cuenta, aunque todas las capacidades son fundamentales, el enfoque reconoce que cada persona no solo tiene necesidades diferenciadas, sino también prioridades diversas: Por ejemplo, hay quienes eligen ayunar y, de alguna forma, vulnerar su salud corporal, o hay quienes deciden ser célibes, y no experimentar satisfacción sexual como lo propone la integridad corporal (Nussbaum, 2002). Sin embargo, no por esto el enfoque diría que estas personas no tienen dignidad, y mucho menos, el gobierno tendría la facultad de exigir que todas y todos se adecuen a un funcionamiento deseado e impuesto (Nussbaum, 2002). La meta política del enfoque es crear un escenario listo para que las personas puedan acceder libremente a estas capacidades en el momento que lo decidan (Nussbaum, 2002).

El elemento cultural es tan esencial para esta tesis como para el enfoque de capacidades. Es importante recordar que, para el desarrollo de su planteamiento, Nussbaum desarrolló su teoría basada en la experiencia de mujeres de la India con una fuerte tradición cultural, por lo que dedica un buen apartado para argumentar en torno a este aspecto, mismo que ha sido utilizado, cabe señalar, por lo objetores del universalismo llamándolo como *occidentalización*. Sin embargo, ella deja claro que la intención no es excluir la tradición, siempre y cuando las mujeres presenten oportunidades económicas y políticas en igualdad (Nussbaum, 2002); pero, esto no siempre es así.

El enfoque aboga por la identificación de las tradiciones nocivas que impiden a las mujeres desarrollar sus capacidades centrales. Para muchas indígenas, además de las restricciones institucionales, los usos y costumbres limitan, desde la perspectiva de capacidades, su funcionamiento verdaderamente humano con tradiciones machistas.³³

de procurar su educación, su salud, su bienestar emocional, etcétera. Además, de que todo esto tiene implicaciones en su vida adulta.

³³ El movimiento zapatista de mujeres indígenas en Chiapas, organizadas para mejorar sus condiciones dentro sus comunidades, y que logró estipular sus demandas a través de la Ley Revolucionaria de las Mujeres en 1993, donde, entre otras cosas, incluían el respeto por sus derechos político y por una vida libre de violencias (Ley Revolucionaria de las Mujeres, Artículo 1°, 4° y 8°, 1993), generó la atención de otras mujeres organizadas del sur de México (Sansón, 2021, párr. 4). A partir de esto, en 1994 tuvo lugar el “taller Los derechos de las mujeres en nuestras costumbres y tradiciones; reflexiones sobre el artículo 4° constitucional” (Sansón, 2021, párr. 4). Las asistentes al evento señalarían que “-No todas las costumbres son buenas. Hay unas que son malas, las mujeres tienen que decidir cuáles costumbres son buenas y deben respetarse y cuáles son malas y deben olvidarse” (Sansón, 2021, párr. 4).

Es por esto que, comenta Nussbaum (2002), “para argumentar a favor de su preservación [de las tradiciones] debemos comparar la aportación que realizan con el daño que causan” y mantener solo las “que son compatibles con la dignidad humana” (pp. 109-110), pero, sobre todo preguntar a cada una si están de acuerdo con esta deferencia a partir “del principio de que cada persona es un fin, y tiene la posibilidad de buscar sus caminos propios” (Nussbaum, 2002, p. 122).³⁴

De la lista de capacidades, la afiliación y la razón práctica, son las funciones transversales que se emplean necesariamente para lograr las otras. Es inevitable la interacción social para el desarrollo de los objetivos de la propia vida, así como el razonamiento crítico sobre las decisiones que se toman (Nussbaum, 2002). Este argumento, además, funciona para brindar especificidad a la noción de un mínimo para cada una de estas capacidades, por lo que ambas son particularmente importantes (Nussbaum, 2002). No obstante, para propósitos de esta tesis, la razón práctica toma especial relevancia por su estrecha relación con la libertad y la autonomía, en la cual, la educación tiene, además, un papel crucial para su desarrollo.

La razón práctica permite a los seres humanos la reflexión antes de la actuación. Tener un pensamiento crítico para tomar decisiones relacionadas con la propia vida, y hacerlas con base en los planes personales dentro de la concepción particular del bien (Nussbaum, 2002, p.155). Por otro lado, el conocimiento contribuye a este proceso para

³⁴ Nussbaum reconoce a la educación, junto con el apoyo material, como una forma de desarrollar plenamente las capacidades centrales. Y es que, señala, todos los seres humanos cuentan con capacidades de bajo nivel o básicas, que son aquellas con las que las personas nacen: ver u oír, etcétera, y que son la base para capacidades avanzadas.

Nussbaum (2002) propone 3 tipos de capacidades:

1. Capacidades básicas: capacidades en su versión rudimentaria con la que los seres humanos nacen.
2. Capacidades internas: estados desarrollados por las propias personas. “Son condiciones maduras de preparación para una función. Algunas veces, la preparación solo requiere tiempo y madurez corporal” (Nussbaum, 2002, p. 162). Y suelen desarrollarse gracias al entorno. Pero, aún con un estado de capacidad interna, pueden estar en peligro de impedimento.
3. Capacidades combinadas: “que pueden definirse como capacidades internas combinadas con adecuadas condiciones externas para el ejercicio de la función” (Nussbaum, 2002, p.163). Un ejemplo de esto sería cuando “los ciudadanos que viven en regímenes (...) represivos tienen la capacidad interna pero no la capacidad combinada para ejercer el pensamiento y el discurso de acuerdo a su propia conciencia” (Nussbaum, 2002, p. 164).

entender las opciones disponibles; pero, su alcance depende en gran medida de la educación. Nussbaum, aunque no precisa a la educación como parte de la lista de capacidades, si la apoya como un elemento esencial para alcanzar otros objetivos, los cuales requieren, además, de la razón práctica; por lo que se observa como un conjunto necesario.

Nussbaum (2002), de hecho, señala que “los seres humanos son criaturas tales que, si se les brinda el apoyo educacional y material apropiado³⁵, pueden llegar a ser plenamente capaces de todas las funciones de la lista” (p. 161). Para desarrollar la imaginación, los sentidos y el pensamiento se necesita ser “cultivado por la educación” (Nussbaum, 2002, p. 154). Para las mujeres, la promoción de la alfabetización les permite el control del propio entorno y garantizar los derechos políticos (Nussbaum, 2002, 158). Sin embargo, independientemente de los bienes que persiguen las mujeres —tierra, empleo, redes de apoyo, movilidad social, etcétera—, la educación es esencial para todos esos objetivos (Nussbaum, 2002, p. 496)³⁶.

La razón práctica y la educación convergen para generar y obtener conocimiento, el cual puede aplicarse en distintos ámbitos de la vida de las personas, y dentro de estos, la posibilidad de formar deseos. El enfoque de capacidades, como ya se ha mencionado, parte del principio de que cada persona es un fin, y eso significa el respeto por aquellos deseos individuales, siempre y cuando no perjudique a los demás (Nussbaum, 2002, p. 289). Sin embargo, Nussbaum aclara que es preferible que los deseos se configuren a

³⁵ El entorno material tiene que complementar a la educación. De otra forma, para algunas personas la educación no es percibida con un elemento importante o esencial para lograr objetivos más amplios, y, tal vez, más ambiciosos.

³⁶ El libro *A Quiet Revolution* de Martha A. Chen muestra como en una zona rural de Bangladesh inició un programa de alfabetización para mujeres (Nussbaum, 2002, p. 497). Muchas de las cuales, en un inicio, estaban escépticas de su utilidad (Nussbaum, 2002). Sin embargo, encontraron que la educación complementaba aspectos en torno a sus planes de vida que ya estaban trabajando (Nussbaum, 2002). Asimismo, ellas se sintieron complacidas por desarrollar sus mentes a través de ejercicios como la lectura, o bien, por la sororidad que encontraron al colaborar con otras compañeras (Nussbaum, 2002, p. 497). La educación, en ese sentido, no debe concebirse como una imposición occidental, pues es claro que, como derecho universal, las mujeres del ejemplo de Bangladesh pudieron encontrar el sentido de la alfabetización en “términos de su propia vida” (Nussbaum, 2002, p. 497).



partir de la educación para convertirse en deseos informados, y no hacerse bajo condiciones, por ejemplo, de analfabetismo (Nussbaum, 2002, pp. 289 – 290).

Desde el enfoque de capacidades, la educación, asimismo, funciona de dos maneras, por un lado, es capaz de proporcionar imágenes de posibilidades, y, por el otro, brindar las habilidades para poderlas hacer realidad (Nussbaum, 2002, p. 484). Estas aptitudes, si bien, pueden ser académicas, técnicas, o cualquiera que se vincule con la función de cierta actividad, también es importante destacar que la educación proporciona autoestima. Cuando una persona tiene la posibilidad de acceder a la educación, puede desarrollar sus potencialidades al grado de observarse como alguien “con un plan de vida por configurar y con elecciones por realizar” (Nussbaum, 2002, p. 200).

Aquello, ciertamente, vuelve a hacer sentido con la razón práctica, porque tiene que ver con la posibilidad de verse a sí mismo como una persona digna para determinar los objetivos propios. Inclusive, estas habilidades socioemocionales son funcionales para la capacidad de afiliación, ya que, de esta forma, es posible sentir respeto propio y al mismo tiempo obtener el respeto de los demás. Nussbaum (2002) podría incluir, desde la base social, la no-humillación, el trato digno e igualitario, y la protección contra la discriminación basada en las identidades (pp. 155 - 156). Asimismo, es verdad que esa exclusión puede provenir de la ignorancia y la falta de educación.

En la razón práctica es posible encontrar una relación estrecha con una de las premisas principales del enfoque de capacidades, la cual se ha mencionado constantemente a lo largo del texto: cada persona es un fin y, por ello, es necesario respetar y preservar las libertades individuales (Nussbaum, 2002). No obstante, las críticas de este pensamiento político individual acusan al enfoque de descuidar el sentido comunitario y de “entraña una tendenciosa actitud masculina de occidente a favor de la autosuficiencia y la competencia, opuesta a la cooperación y al amor” (Nussbaum, 2002, p. 117). Pero, esto no es así.

La motivación principal de este enfoque individualizado es “reconocer que cada persona tiene solo una vida para vivir” (Nussbaum, 2002, p.117). Las vidas son separadas con integridad corporal propia:

la comida en el plato de A no alimenta mágicamente el estómago de B, de que el placer que siente el cuerpo de C no hace menos doloroso el sufrimiento que experimenta D, de que el ingreso generado por la actividad económica de E no ayuda a que F tenga techo y comida, y de que, en general, la extraordinaria felicidad y libertad de una persona no hace mágicamente feliz y libre a otra persona. (Nussbaum, 2002, p. 118)

Pese a los desencuentros, las posturas contrarias al enfoque de capacidades pueden conciliar en que cada persona es valiosa y digna de respeto, y que pueden pensar y elegir por sí mismos como seres autónomos (Nussbaum, 2002). Pero esta autonomía no es la del pensamiento liberal clásico, esta autonomía es feminista y reconoce la influencia de la afiliación, o como a continuación se nombrará, el factor sociorelacional para que pueda suceder.

1.5 La propuesta de la autonomía sociorelacional

El modelo liberal clásico estableció una concepción de la autonomía como un ideario de comportamiento humano: Una forma idealista y aspiracional en el que las personas podían ser independientes, libres y con autonomía plena (Álvarez, 2023). Desde esta perspectiva, cada persona se encuentra capacitada para “desplegar sus máximas potencialidades de racionalidad, independencia, evaluación, y, en última instancia, autocontrol y autodeterminación” (Álvarez, 2023, p. 14). Sin embargo, esta perspectiva solo es ilusoria; las expectativas son sobrehumanas, y, en todo caso, solo creadas para el sujeto masculino (Álvarez, 2023).

La autonomía clásica, en primera, no considera que las personas se desarrollan de forma relacional en interacción con otros sujetos, y, en segunda, que existe una multiplicidad de personas con capacidades diferentes y contextos diversos, muchos de los cuales se encuentran en situación de vulnerabilidad. Basta decir que, estos mismos sujetos llegan a ese punto debido a “un entorno [social] que construye su posición como comparativamente inferior, débil y dependiente” (Álvarez, 2023, p. 13). Es decir, ellos no

se hacen de forma aislada, sino que existe un factor estructural que origina relaciones de poder y desigualdad (Álvarez, 2023) no acordes con el ideario liberal clásico de ser humano.

La socialización misma ha propiciado un desarrollo asimétrico entre hombres y mujeres a través del sistema patriarcal que establece roles y estereotipos de género que infravalora todo lo que se relación con el hecho de ser mujer. Además, esta no solo presenta jerarquías de género, sino también de raza, clase, origen étnico, entre otras intersecciones que limitan la autonomía de las mujeres, y determinan sus decisiones, capacidades y preferencias. Es por esto que, la autonomía sociorelacional es crucial para la emancipación de las mujeres porque permite ubicar la autonomía en vidas concretas -en el plano personal y social- (Ramón y Cavallo, 2023; Mackenzie, 2023).

El objetivo de este enfoque es reconceptualizar la autonomía clásica para poder limitar y separar las particularidades de los individuos, reconociendo de qué manera influyen los procesos de socialización (Álvarez, 2023; Ramón y Cavallo, 2023). Esta nueva autonomía no supone agentes totalmente racionales ni sociedades completamente justas, por el contrario, sabe que hay personas restringidas debido a sus contextos sociorelacionales (Mackenzie, 2023). Este mundo no ideal experimenta opresión social, injusticias, desigualdades y estigmas que son condiciones estructurales que habilitan [o no] la autonomía (Mackenzie, 2023).

Al igual que el enfoque de capacidades, la autonomía relacional recupera la justicia política. A raíz de condiciones de vulnerabilidad y desigualdad, señala que el Estado deberá proponer medidas para atender las situaciones desventajosas que impiden el ejercicio autónomo de algunos ciudadanos porque, de no hacerlo, es muy probable que las vulnerabilidades aumenten (Álvarez, 2023). Asimismo, se compromete “con una forma de individualismo normativo [...] desde la perspectiva de los derechos, el bienestar, la dignidad, la libertad y la autonomía de los individuos son importantes” (Mackenzie, 2023, p. 55).

Hasta ahora se sabe que la autonomía relacional implica desentrañar los procesos de socialización en el que las personas actúan (Álvarez, 2023). No obstante, la siguiente aportación del enfoque, y por la cual es importante para esta tesis, tiene que ver con la

parte conceptual. A menudo, se suele creer que la autonomía es un concepto unitario, en el cual se tiene o no esta capacidad. Esta forma estricta ha negado completamente la autonomía para muchas personas. Sin embargo, la propuesta que a continuación se presenta, elaborada por Catriona Mackenzie, en primer lugar, y otras teóricas como Marina Oshana y Andrea Westlund, es ver a la autonomía como un concepto multidimensional y graduable, es decir, que es capaz de amplificarse.

Catriona Mackenzie (2023) señala que la autonomía tiene 3 dimensiones: autodeterminación, autogobierno y auto-autorización que, a pesar de ser interdependientes, “involucran condiciones distintas que pueden ser satisfechas en diferentes grados (p.48). Mientras tanto, la noción clásica de autonomía tiende a considerar una sola de estas dimensiones –sin grados-, el autogobierno, que se refiere únicamente a tomar decisiones y actuar basado en función de las propias motivaciones y valores (Mackenzie, 2023). En cambio, la observación multidimensional implica “analizar las condiciones necesarias y suficientes para que un motivo, valor, razón o acción sean “de uno mismo”” (Mackenzie, 2023, p. 49).

1.5.1 La autodeterminación en la autonomía

La *autodeterminación* desde la perspectiva relacional identifica el contexto externo de la autonomía: condiciones políticas y sociales que permiten a las personas tener la libertad u oportunidad de hacer y decidir sobre su propia vida (Mackenzie, 2023), por ejemplo, qué valorar, qué hacer o quien ser. Esta característica puede ser vista como una dimensión precondicionada de opciones significativas para que las personas ejerzan la autonomía personal (Oshana, 1998 como se citó en Mackenzie, 2023; Mackenzie, 2023).

Cabe destacar que, la autodeterminación es muy cercana al enfoque de capacidades de Nussbaum, ya que parte de la visión externa de injusticia social, y visibiliza los factores que impiden a las personas tener un funcionamiento verdaderamente humano. En este espacio general, se encuentran circunstancias que “afectan la habilidad del individuo para convertir los recursos que se encuentran a su disposición en funciones valiosas” (Mackenzie, 2023, p. 65). En otras palabras, el mínimo social de capacidades centrales está determinado por las oportunidades significativas

existentes de lo que las personas son realmente capaces de hacer y ser para ser autodeterminadas (Nussbaum, 2002; Mackenzie, 2023).

1.5.2 El autogobierno en la autonomía

El *autogobierno*, por su parte, se relaciona con las cuestiones internas. Se trata de un sujeto con las competencias y habilidades para hacer y tomar decisiones (Mackenzie, 2023). Aquellas, en primera instancia, son del tipo cognitivas, para entender y procesar información, y la reflexión crítica; y volitivas, para el “autocontrol y la autodeterminación” (Mackenzie, 2023, p.71). Sin embargo, Mackenzie (2023) también considera las emocionales, propias y con otros; las imaginativas, que permiten “concebir cursos alternativos de acción [para] “imaginarse a uno mismo de otra manera” e involucrarse en actividades de autotransformación” (p. 72); y, finalmente, las sociales dialógicas, que construyen el autoconocimiento (Mackenzie, 2023).

El autogobierno, desde la perspectiva sociorelacional es compatible con 4 de las capacidades centrales de Nussbaum: sentidos, imaginación y pensamiento; emociones; razón práctica; y afiliación³⁷. De estas capacidades, la razón práctica, aparentemente, tiene mayor similitud con el autogobierno. Sin embargo, Mackenzie (2023) destaca que, a pesar de esto, Nussbaum nunca trató directamente la autonomía porque postulaba que las personas, a pesar de tener la oportunidad, podrían optar por no ejercer la razón práctica -aunque, de igual forma, lo creía prácticamente improbable-, mientras que las teóricas relacionales dirían que, para esos casos, la autonomía sí existe, pero en un grado mínimo (Mackenzie, 2023).

1.5.3 La auto-autorización en la autonomía

Mientras tanto, recuperando las dos anteriores, la *auto-autorización* se refiere a considerarse una misma como autoridad suficiente para autodeterminarse y autogobernarse (Mackenzie, 2023). Es decir, que la persona percibe propio el poder que

³⁷ Mackenzie (2023) evidencia que la parte B de la capacidad de afiliación -sobre las bases sociales para el respeto por uno mismo- tiene una relación más cercana con la dimensión de auto-autorización que con la de autogobierno.

determina los valores y la identidad que identifican su propia vida (Mackenzie, 2023). Y, aunque la tendencia anterior señalaba que la auto-autorización se incluía dentro del autogobierno, Mackenzie, evoluciona la idea al sugerir que es una dimensión separada que, además, cumple 3 condiciones específicas: la de responsabilidad, la de actitudes autoevaluadas y, finalmente, la de reconocimiento social (Mackenzie, 2023).

La condición de *responsabilidad* implica que las persona sean capaces de sentir responsabilidad y rendición de cuentas ante los demás por sus razones (Mackenzie, 2023), sin embargo, "no significa que deben ser responsables ante otros, o que otros deban estar de acuerdo con las mismas creencias" (Mackenzie, 2023, p.75); por su parte, la condición de *actitudes autoevaluadas* se refiere a los sentimientos propios y afectivos sobre sí mismo, como podrían ser el autorespeto, la autoconfianza y la autoestima (Mackenzie, 2023); y, la última característica sobre el *reconocimiento social* se refiere a que esas dos condiciones sean reconocidas por terceros.

A primera vista, las condiciones de la auto-autorización pudieran transmitir un mensaje de que la autonomía requiere de particularidades muy exigentes para los seres humanos. Un ejemplo sería el sentido de responsabilidad sobre los otros, que parece exigir una mentalidad muy elevada para estar preparadas para defender los ideales; otro, sobre las actitudes autoevaluadas, que sugiere requerir que la persona tenga mucha confianza de sí en todo momento (Mackenzie, 2023). La respuesta a estas inquietudes es que la autonomía relacional no es una condición totalitaria en la que es "todo o nada", lo que es más importante es la gradualidad de las características analizadas hasta ahora y los dominios en los que trabaja.

En suma, el enfoque relacional de la autonomía reconoce que todas las personas cuentan con un grado de autonomía. Aunque las autoras relacionales no conceptualizan los niveles, es posible interpretarlos como bajo, medio u alto, o cual sea la terminología de selección de quien lo interprete, sin eso significar una pérdida del sentido. Por otro lado, junto con una evaluación gradual, también se establece una evaluación por niveles: Estos son *localmente*, que son las decisiones específicas; *programáticamente*, que se refiere a los dominios de la vida de las personas como podría ser el trabajo, las finanzas,

las relaciones amorosas, la familia u otras; y *globalmente*, que es la apreciación total de la vida de las personas (Mackenzie, 2023).

Por lo tanto, es posible que la persona ejerza un nivel elevado de autonomía en un dominio, como el trabajo, mientras se encuentra sujeta a dominación en otro dominio (en su vida familiar). También es posible que la persona pueda ejercer autonomía local en una decisión particular, como la elección o rechazo de una práctica médica particular, aun cuando su autonomía global se encuentra seriamente deteriorada, por ejemplo, en el caso de que sea una persona adicta. (Mackenzie, 2023, p. 53)

Esta forma de evaluación permite dar cuenta de dos cosas importantes, por un lado, como menciona Marina Oshana (2023), es decisivo para la autonomía si las personas poseen influencia u autoridad sobre los dominios relevantes para su agencia - también importa la variedad y cuánta autoridad hay sobre estos-; y que se puede identificar autonomía en aquellas personas que parecieran encontrarse en un estado de opresión. Asimismo, Westlund (2023) propone que, mientras esta condición sea parte de una propia decisión y tiene argumentos en torno a esto, entonces su autonomía es profunda.

En resumen, la gradualidad de la autonomía depende, tanto de la vulnerabilidad particular causada por el espectro social, como la grupal, debido a características vinculadas con grupos sociales específicos (Álvarez, 2023). Esta, a su vez determinada por el nivel dentro de las 3 dimensiones y dominios importantes para cada persona, o si elige cierta capacidad sobre otra más acorde a su expectativa vital. Sin embargo, independientemente de qué determine la autonomía relacional, “deben existir mecanismos sociales que garanticen la capacidad de iniciar y guiar acciones en nombre de uno mismo; esto es básicamente lo que hace la persona autónoma” (Oshana, 2023, p. 179).

Lamentablemente, las condiciones sociales de género, etnia y clase dificultan a la mayoría de las mujeres indígenas el desarrollo de la autonomía. No obstante, en algunos

casos, ellas logran trascender estas desventajas al acceder a la educación. Este derecho les otorga las herramientas necesarias para fortalecer su autonomía, lo cual es fundamental para tomar decisiones vitales respecto a los dominios de su vida. De hecho, desde que las mujeres indígenas se organizaron para reivindicar sus derechos, consideraron la necesidad de la autonomía, la cual implica capacitación y acceso a información porque el conocimiento, a su vez, implicará el desarrollo de la autonomía (Palomo, 1999 citado en Valladares, 2008, p. 57 y 58).



Capítulo 2. El panorama educativo de las mujeres indígenas en México

El presente capítulo tiene como propósito presentar un diagnóstico sobre el panorama educativo de las mujeres indígenas para identificar las principales barreras que enfrentan a la hora de querer ejercer el derecho a la educación. Para esto, primero se visibilizará la brecha educativa entre mujeres indígenas y las no indígenas para comprender cómo funciona la condición étnica en la desigualdad. Posteriormente, será importante determinar cuál es la oferta educativa provista a través del Estado para garantizar el acceso a la educación de las personas indígenas con base en sus necesidades, sobre todo, culturales y geográficas.

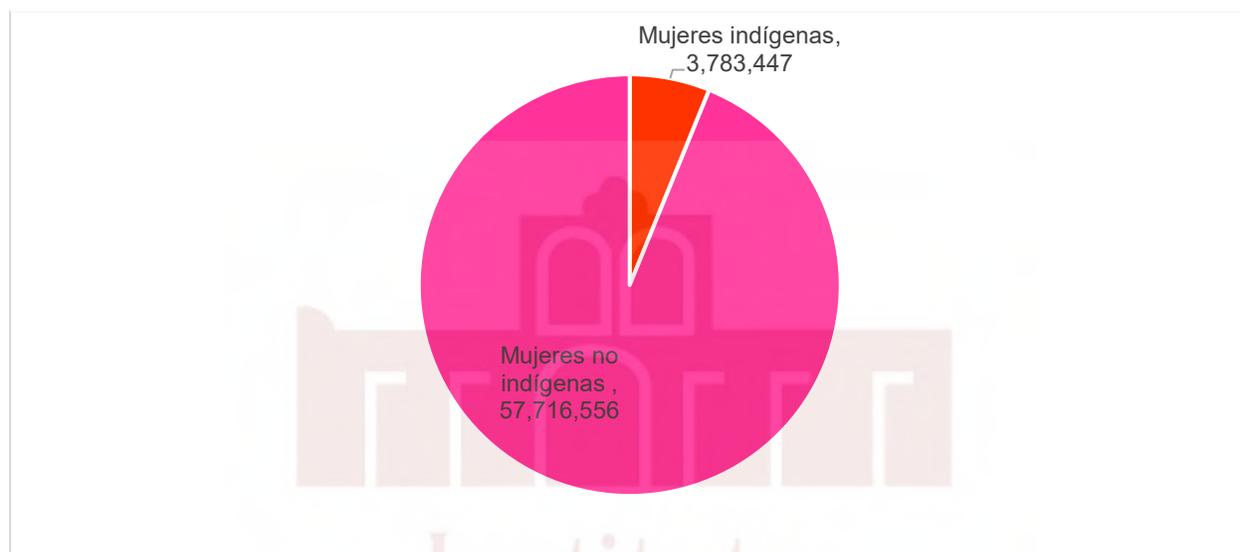
En un segundo momento, se analizarán las condiciones de marginación que experimentan las poblaciones indígenas, particularmente, en torno a la discriminación étnico-racial, la pobreza multidimensional y la carencia de la infraestructura adecuada y pertinencia cultural de los espacios educativos, como aspectos que dificultan el acceso a la educación. Asimismo, se evidenciarán los desafíos de género, debido a estructuras sociales patriarcales, que limitan a las mujeres, por el simple hecho de ser mujeres, a las oportunidades de educación. Finalmente, a partir de esa información, se identificarán las condiciones de bienestar de las mujeres indígenas según las capacidades humanas centrales presentadas en el capítulo anterior.

2.1 El acceso a la educación de las mujeres indígenas y las no indígenas

México se reconoce como una nación pluricultural sustentada en sus pueblos indígenas (Artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos) cuya población hablante de lengua indígena (HLI) de 3 años y más, de acuerdo con el último Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2020), se compone de 7,364,645 personas, de las cuales 51.4% (3,783,447) son mujeres. Por su parte, en México habitan 57,716,556 mujeres no hablantes de lengua indígena.

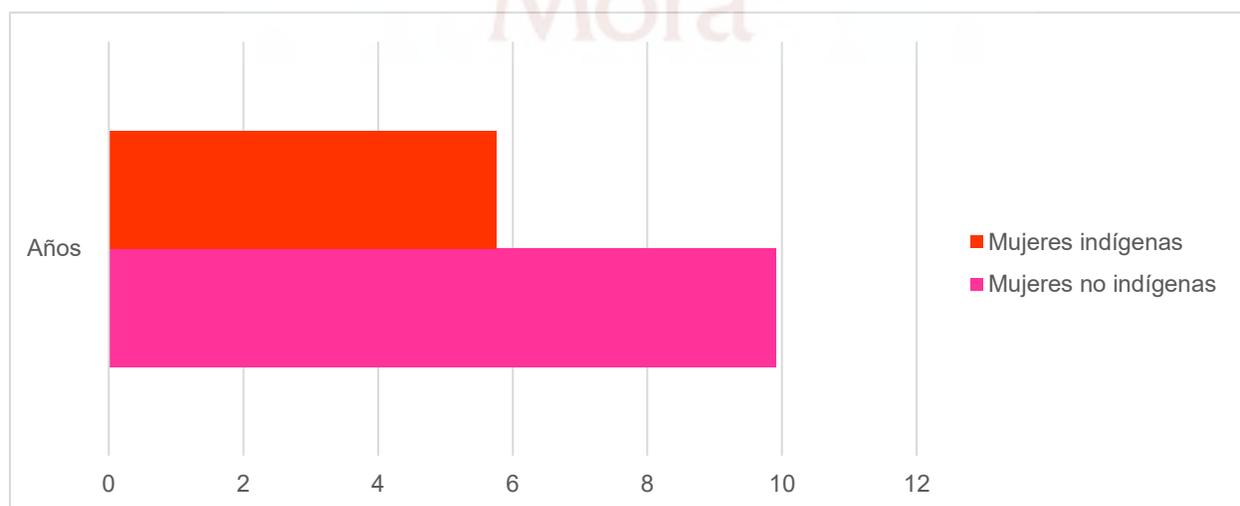
En cuanto al acceso a la educación, las mujeres indígenas tienen en promedio 5.76 años de escolaridad total, mientras que las mujeres no indígenas cuentan con 9.91 años, respectivamente. Por lo tanto, la brecha educacional entre un grupo y otro es de 3 años. Esto significa que las mujeres indígenas normalmente alcanzan a terminar la primaria y primer año de secundaria. Por otro lado, las mujeres no indígenas, generalmente, logran acceder hasta el primer año de educación media superior (INMUJERES, 2021).

Gráfica 1. Población de mujeres en México por condición étnica



Nota: Adaptado del “Censo de Población y Vivienda 2020”, INEGI, 2020

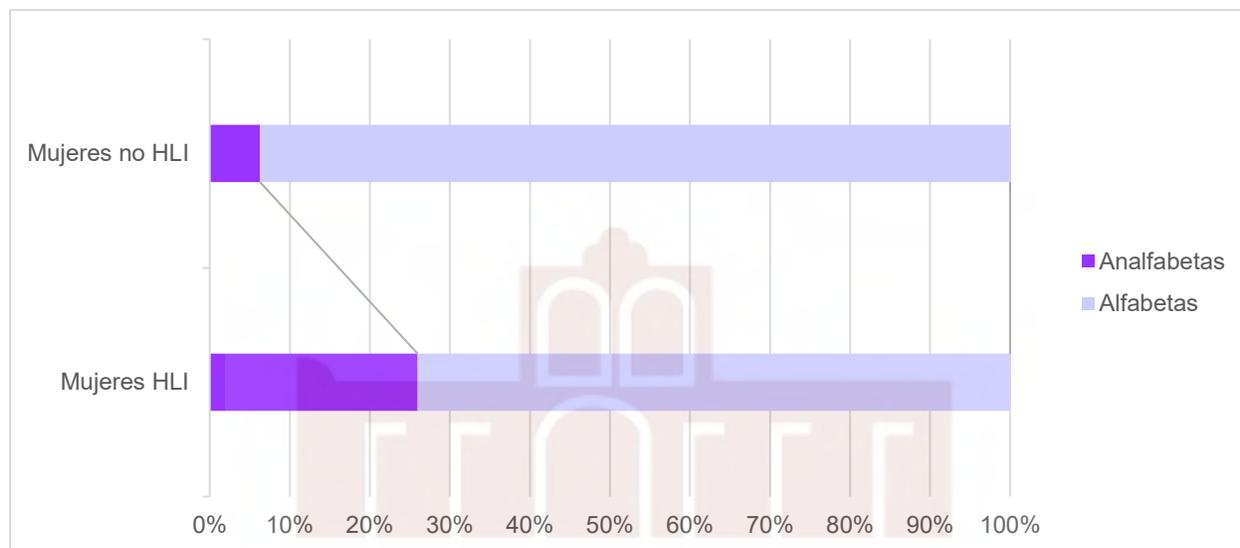
Gráfico 2. Años totales promedio de educación de mujeres por condición étnica



Nota: Adaptado del “Censo de Población y Vivienda 2020”, INEGI, 2020

Respecto a la alfabetización, ella se concibe como la capacidad de los individuos de leer y escribir. Sin embargo, la alfabetización en la vida de las personas tiene implicaciones mayores: facilita la comunicación, el aprendizaje, la interpretación, la comprensión, y es fundamental para las acciones cotidianas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia [UNESCO], 2023),

Gráfico 3. Condición de leer y escribir en mujeres por etnicidad



Nota: Solo 4 estados concentran más del 50% de las mujeres indígenas analfabetas en el país, estos son Chiapas, Oaxaca, Veracruz y Guerrero.

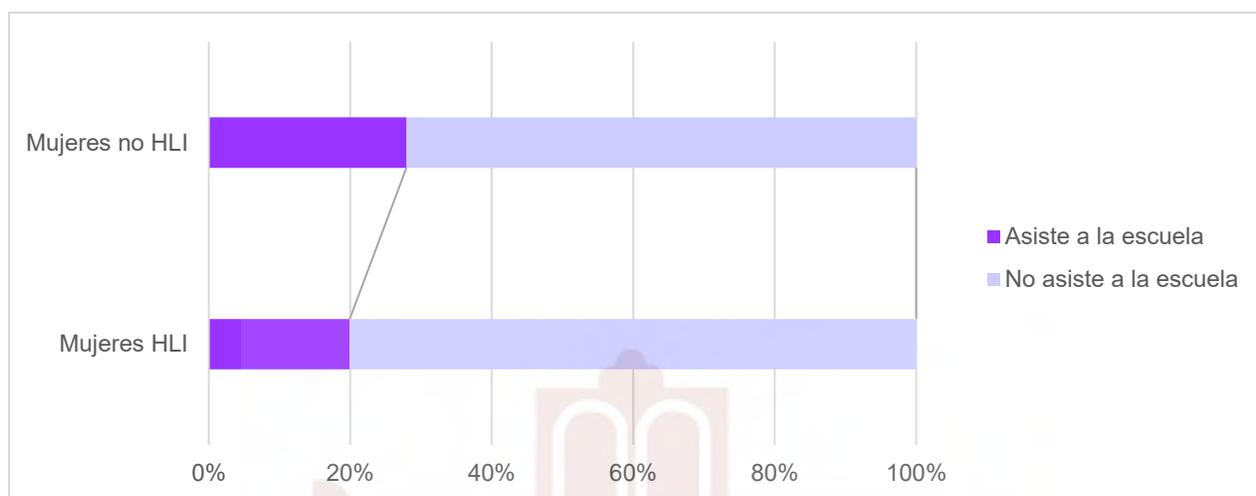
Nota: Adaptado del “Censo de Población y Vivienda 2020”, INEGI, 2020

Actualmente, se estima que en el mundo el 86% de las personas saben leer y escribir. Este es un logro significativo. No obstante, el porcentaje restante equivale a 250 millones de infancias y 763 millones de adultos, de los cuales, dos tercios son mujeres (UNESCO, 2023). En México, del total de mujeres que no HLI, solo el 6% son analfabetas, mientras que del total que si HLI, este nivel asciende al 26% (INEGI, 2020), lo cual representa una diferencia del 20%.

El gráfico 4, por su parte, proporciona información sobre la diferencia en cuanto al acceso educativo. De acuerdo con INMUJERES (2021) menos años de escuela se relaciona, no solo con el acceso, sino con una evidente discriminación estructural. A partir

de este razonamiento, es pertinente revisar la tasa de asistencia escolar y no asistencia escolar entre mujeres no HLI y mujeres HLI.

Gráfico 4. Condición de asistencia escolar en mujeres por etnicidad



Nota: Adaptado del “Censo de Población y Vivienda 2020”, INEGI, 2020

De una muestra de 3.7 millones de mujeres HLI y 57.7 millones de mujeres no HLI consideradas para medir la condición de asistencia escolar³⁸ (INEGI, 2020), 753,693 y 16.1, respectivamente, son las mujeres que asisten a la escuela. Al promediar esta cifra, el resultado que se muestra en el gráfico 4 es que el 20% de las mujeres HLI asisten a la escuela y el 80% están rezagadas de esta. Mientras que, el 28% de las mujeres no HLI tienen acceso a la educación y 72% no cuentan con este derecho. Esto es una diferencia de 8 puntos de rezago educativo.

Como ya se advirtió en el gráfico 2, existe una diferencia significativa entre los años promedio de escolaridad de las mujeres hablantes de lengua indígena en contraste con las que no hablan lengua indígena. Esta brecha tiene relación directa con dos

³⁸ Se encuentra una ligera diferencia en el *total* de mujeres consideradas por etnicidad, ya que en los filtros del INEGI existen 4 categorías que suman este total: *No aplica, no asiste a la escuela, asiste a la escuela y no especificado*. De estos 4 rubros, solo se hace uso de las categorías *no asiste a la escuela* y *asiste a la escuela* para considerar el total de mujeres por etnicidad. De esta forma, el primer total con las 4 variables es de 3,783,447 para mujeres HLI y 57,716,556 para no HLI. Siendo el total con solo 2 variables consideradas de 3,782,698 para mujeres HLI y 57,703,717 para no HLI.

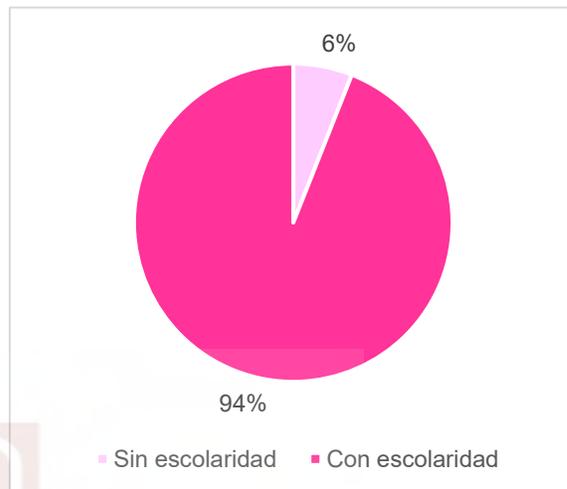
aspectos fundamentales, por un lado, las mujeres por etnicidad que no cuentan con escolaridad, y por el otro, con los logros educativos de estas mismas.

Gráfico 6. Mujeres HLI sin escolaridad



Nota: Adaptado del “Censo de Población y Vivienda 2020”, INEGI, 2020

Gráfico 5. Mujeres no HLI sin escolaridad



Nota: Adaptado del “Censo de Población y Vivienda 2020”, INEGI, 2020

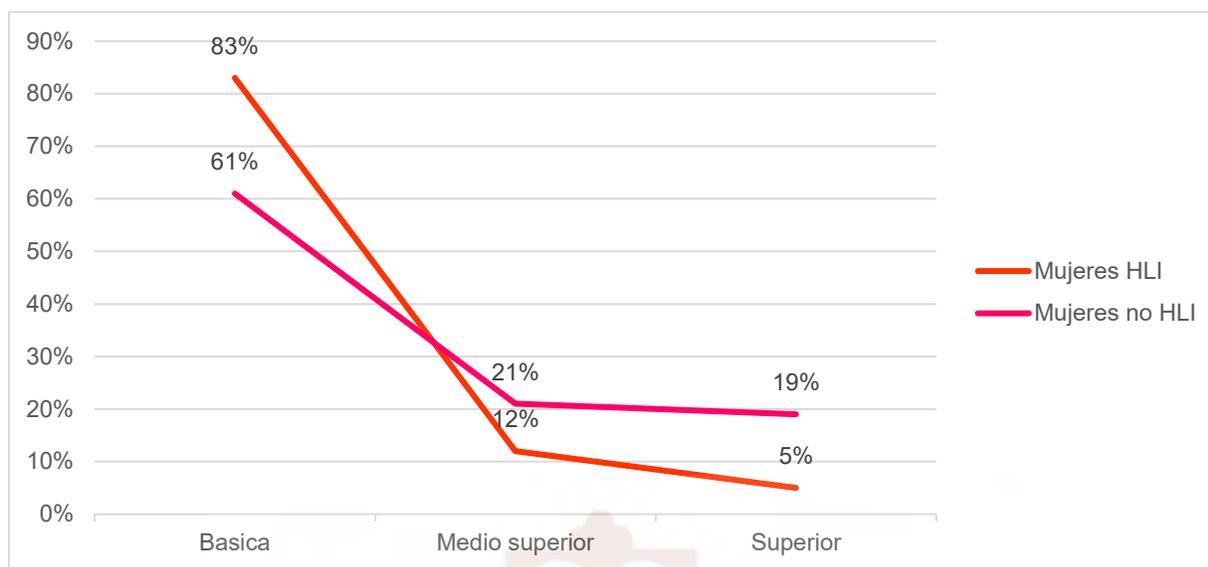
En el gráfico 5 y 6 se observa el porcentaje de mujeres por condición étnica que no cuentan con escolaridad. De los cuales, existe una diferencia de 14 puntos entre mujeres HLI y mujeres no HLI. Mientras que el 79% y 94%, respectivamente, son aquellas que sí cuentan con algún logro educativo. De esta forma, con base en los resultados provistos en el gráfico 2, la expectativa es que las mujeres no HLI tengan mayor probabilidad de cursar niveles superiores de educación.

Cuadro 2. Nivel educativo de mujeres por condición étnica

	Básica	Medio superior	Superior	Total
Mujeres HLI	2,477,060	345,502	150,647	2,973,209
Mujeres NHLI	32,838,514	11,127,502	10,244,599	54,210,615

Nota: Adaptado del “Censo de Población y Vivienda 2020”, INEGI, 2020

Gráfico 7. Porcentaje por nivel educativo de mujeres por condición étnica

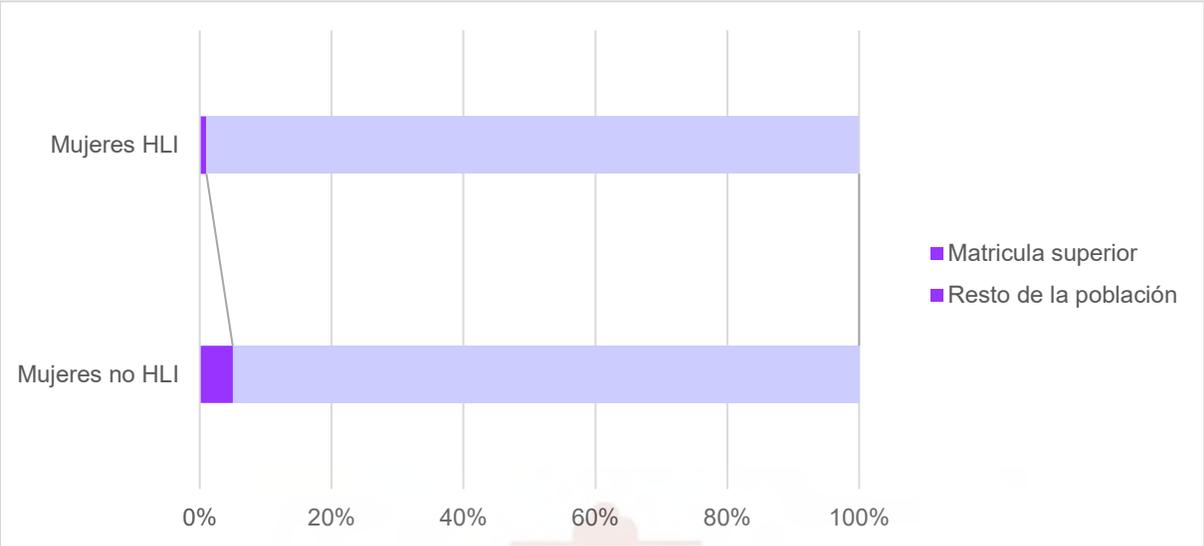


Nota: Adaptado del “Censo de Población y Vivienda 2020”, INEGI, 2020

De acuerdo con el gráfico 7, las mujeres HLI tienen una mayor cobertura del nivel básico con el 83%, en comparación con el 61% de las mujeres no HLI. Para los niveles medio superior y superior, las mujeres que no HLI ocupan mayores espacios: En primer lugar, para el nivel medio, las mujeres que no HLI cuentan con 21% de participación respecto al 12% de las mujeres HLI. Mientras que, para niveles superiores, 19% son las mujeres que alcanzan este nivel, en contraste con el 5% de las mujeres HLI. Los resultados indican que la matrícula de mujeres que HLI se hace menos conforme se avanza en el nivel educativo (CONEVAL, 2022).

El nivel superior considera los estudios de doctorado, especialidades, licenciaturas en educación normal, licenciaturas universitarias y tecnológicas, maestrías y, finalmente, técnicos superiores. Actualmente, se encuentran matriculadas 35,630 mujeres HLI y 2.7 millones no HLI (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2023).

Gráfico 8. Mujeres en educación superior por condición étnica



Nota: Adaptado del “Anuario estadístico de la población escolar en Educación Superior: Ciclo 2022-2023”, ANUIES, 2023 y “Censo de Población y Vivienda 2020”, INEGI, 2020

El gráfico 8 demuestra que, de la población total de mujeres por grupo étnico, solo el 1% (35,630) de las que HLI y 5% (2,789,562) de las que no HLI están, actualmente, matriculadas en la educación superior en cualquiera de sus modalidades. De las primeras, 1,170 cursan en escuelas privadas, mientras que 34,460 lo hacen en escuelas públicas. De las últimas, 1.08 millones lo hacen en colegios particulares y 1.7 millones lo hacen en entidades públicas. Esto implica un mayor equilibrio en no HLI, en contraste con una mayor necesidad de programas públicos para las HLI.

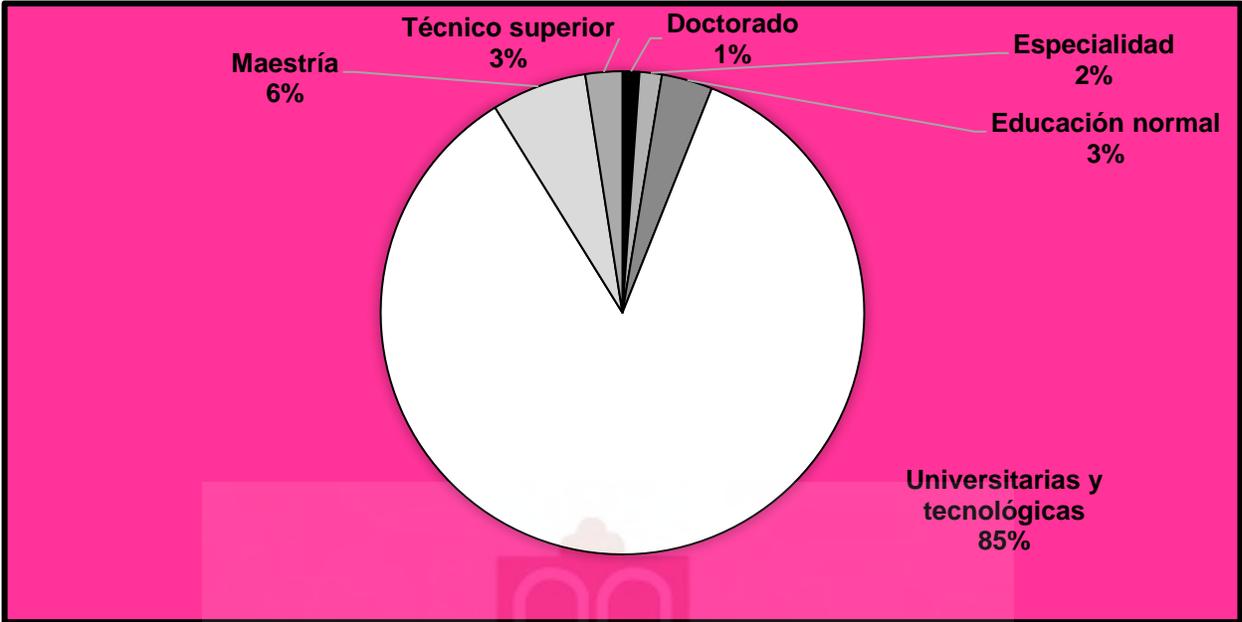
Cuadro 3. Estudios superiores de mujeres por condición étnica

	Doctorado	Especialidad	Educación normal	Universitaria y Tecnológica	Maestría	Técnico superior
Mujeres HLI	111	87	2,209	31,103	681	1,439
Mujeres no HLI	31,455	41,637	95,015	2,375,035	177,560	68,860

Nota: Adaptado del “Anuario estadístico de la población escolar en Educación Superior: Ciclo 2022 - 2023”, ANUIES, 2023

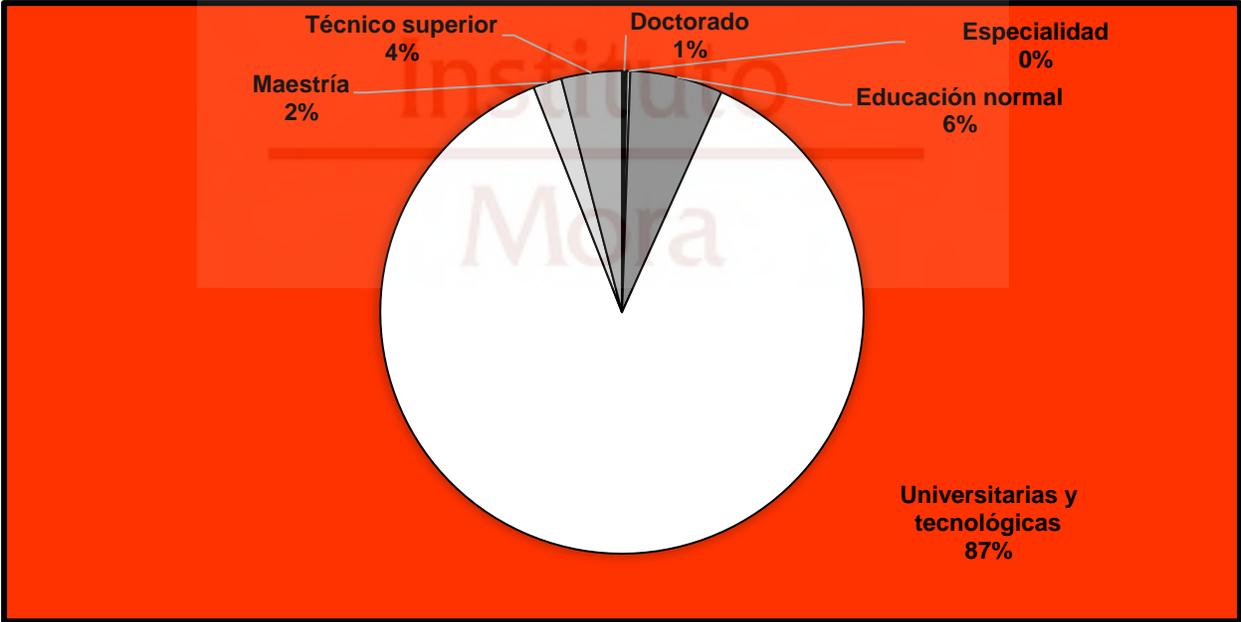


Gráfico 9. Estudios superiores de mujeres no HLI



Nota: Adaptado del “Anuario estadístico de la población escolar en Educación Superior: Ciclo 2022-2023”, ANUIES, 2023

Gráfico 10. Estudios superiores de mujeres HLI



Nota: Adaptado del “Anuario estadístico de la población escolar en Educación Superior: Ciclo 2022-2023”, ANUIES, 2023



De acuerdo con los gráficos 9 y 10, las mujeres se encuentran inscritas mayormente en escuelas universitarias y tecnológicas. Sin embargo, hay una discrepancia en el posterior indicador mayor: las mujeres que no HLI tienden a matricularse en estudios de maestría, mientras que las mujeres que HLI optan por la Educación Normal, que se refiere a la preparación de profesores y profesoras para la educación básica: preescolar, primaria y secundaria.

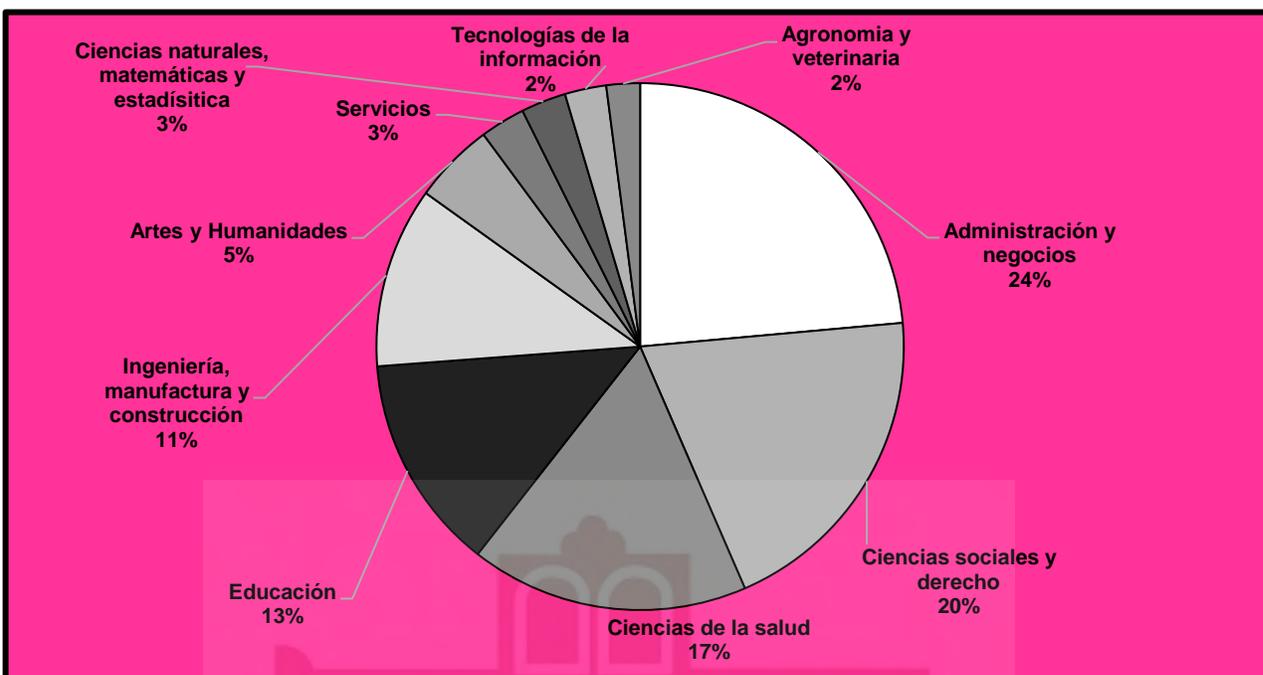
Cuadro 4. Campo ampliado de estudios superiores de mujeres por condición étnica

Campo de estudio ampliado	Mujeres no HLI	Mujeres HLI
Administración y negocios	657,300	6,079
Agronomía y veterinaria	57,378	1,874
Artes y Humanidades	138,901	1,595
Ciencias de la salud	476,145	6,260
Ciencias naturales, matemáticas y estadística	76,860	1,306
Ciencias sociales y derecho	556,007	4,793
Educación	369,366	8,127
Ingeniería, manufactura y construcción	309,550	3,435
Servicios	77,111	1,000
Tecnologías de la información	70,944	1,161

Nota: Adaptado del “Anuario estadístico de la población escolar en Educación Superior: Ciclo 2022 - 2023”, ANUIES, 2023

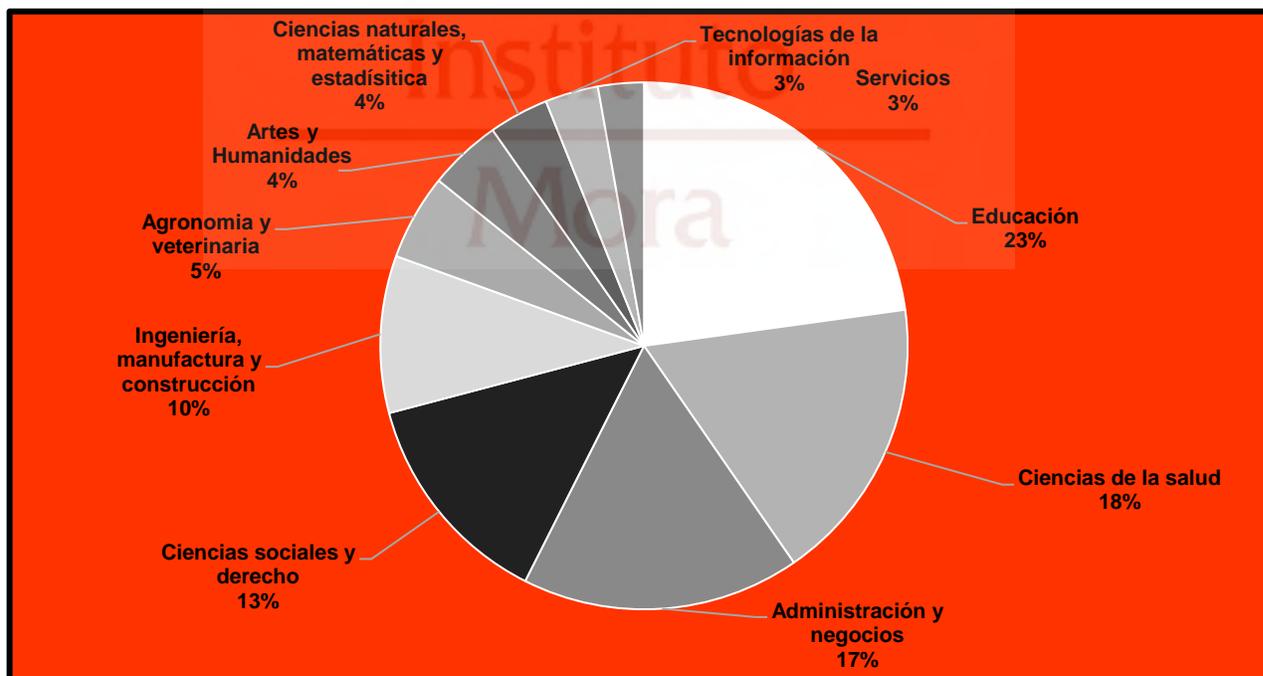


Gráfico 11. Campo de estudio de mujeres no HLI



Nota: Adaptado del “Anuario estadístico de la población escolar en Educación Superior: Ciclo 2022-2023”, ANUIES, 2023

Gráfico 12. Campo de estudio de mujeres HLI



Nota: Adaptado del “Anuario estadístico de la población escolar en Educación Superior: Ciclo 2022-2023”, ANUIES, 2023

En el cuadro 4 y en el gráfico 11 y 12, se pueden observar los sesgos de género en la educación, los cuales influyen en la elección profesional de las mujeres. Ambos recursos evidencian la preferencia por carreras relacionadas con el cuidado, la educación, las ciencias sociales y la administración. En contraste, los estudios menos solicitados son tecnologías de la información, ciencias naturales, matemáticas y estadística, además de los servicios, para el caso de mujeres HLI, y agronomía y veterinaria, para mujeres no HLI.

2.2 Institucionalidad educativa indígena

El Sistema Educativo Nacional (SEN) está conformado por tres niveles: la educación básica, que se refiere al nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria; la educación media superior; y la educación superior. El sistema tiene que garantizar que esta educación se adecue a la composición multicultural, a las variantes lingüísticas, a las ubicaciones geográficas y a la composición etaria de la población mexicana (INEE, 2017 citado en Leyva y Guerra, 2019). Bajo este criterio, es como se establece una educación especial indígena.

Cuadro 5. Estructura de la educación obligatoria del Sistema Educativo Nacional

Sistema Educativo Nacional	Educación obligatoria	Básica	Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • General • Indígena • Comunitario 	Multigrado
			Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> • General • Indígena • Comunitario 	
		Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • General • Indígena • Comunitario 		



		Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • General • Técnica • Telesecundaria • Comunitaria
		Media superior	<ul style="list-style-type: none"> • General • Tecnológico • Profesional técnico • Intercultural • Telebachillerato comunitario • Integral comunitario

Nota: Con base en la LGE, capítulo 3º, para la educación Media Superior, el cuadro omite los servicios de bachillerato artístico, educación media superior a distancia y bachillerato tecnológico.

Nota: Adaptado de la "Ley General de Educación (LGE)", Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2023; "Las prácticas de docentes que trabajan en educación indígena, escuelas de organización multigrado, telesecundarias y telebachilleratos comunitarios en México", Leyva y Guerra, 2019; "Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente", UNICEF e INEE, 2018; y Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural bilingüe, CONEVAL, 2022.

El mandato de la educación indígena, o bien, intercultural bilingüe, es que debe tener pertinencia cultural, estar impartida en la lengua materna, y los materiales deben ser específicos a las necesidades de las y los estudiantes (CONEVAL, 2022). El cuadro 5 muestra que, en México, la educación indígena se aplica para la educación inicial,



preescolar, primaria y para la educación media superior. Asimismo, para la educación superior se crearon las universidades interculturales, como un programa estratégico.

Dentro de los municipios indígenas rurales, generalmente, se encuentran las escuelas iniciales, preescolares, primarias indígenas y comunitarias; para la secundaria se cuenta con telesecundarias y comunitarias; y para el bachillerato se ofrece el telebachillerato comunitario, el bachillerato intercultural y el integral comunitario.³⁹ Estas instituciones responden a las necesidades de las comunidades con rezagos sociales altos y muy altos -características que se abordarán más adelante-.

2.3 Semblanza de los servicios educativos accesibles para las comunidades indígenas y los desafíos a la calidad

A) Escuelas multigrado

Las escuelas multigrado son un modelo educativo en el que los docentes imparten clases a un grupo con estudiantes de diferentes grados (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2022, p. 10). Estas pueden ser unitarias, docentes o bidocente, dependiendo del total de maestros, quienes, además desempeñan labores directivas y administrativas. Considerado que tres cuartas partes de las localidades rurales se encuentran en comunidades de menos de 100 habitantes (INEE, 2019, p. 102), la dificultad para garantizar la educación es mayor. Por tal motivo, las escuelas multigrado se vuelven la propuesta accesible para este contexto de dispersión (INEE, 2019, p. 102).

La mayoría de las escuelas indígenas y comunitarias de nivel básico son multigrado. Sin embargo, la matrícula es menor, ya que cuentan con 22 estudiantes en promedio en comparación con 141 de las escuelas no multigrado. Por este motivo, en preescolar, primaria y telesecundaria y secundaria comunitaria, hay más planteles y docentes que alumnado (MEJOREDU, 2022, p. 11). Asimismo, aunque esta opción

³⁹ El bachillerato integral comunitario solamente se encuentra en el estado de Oaxaca. Por su parte, el bachillerato intercultural está en Tabasco, Chihuahua, Guerrero, Puebla, Sinaloa y Yucatán (UNICEF e INEE, 2018).

educativa tiene gran potencial debido a su diversidad y heterogeneidad que brinda la oportunidad para que los aprendizajes se fortalezcan (Arteaga, 2022, p. 15), “muchas no cuentan con las condiciones adecuadas para trabajar” (MEJOREDU, 2022, p. 10).

Las escuelas multigrado se encuentra en zonas de alta y muy alta marginación, por lo que las y los estudiantes “tienen severas desventajas sociales y económicas”, lo que se refleja en su salud y nutrición y los pone en riesgo de trabajo infantil (INEE, 2019, p. 105). Mientras tanto, aunque el gobierno tenga materiales especiales para este modelo (MEJOREDU, 2022, p. 2), el presupuesto gubernamental asignado se mantiene limitado repercutiendo en la calidad. Esta situación no solo provoca abandono escolar y bajos logros educativos, sino también genera y perpetúa una profunda desigualdad en el desarrollo de las trayectorias educativas del alumnado multigrado en comparación con el resto de las y los estudiantes (INEE, 2019, p. 105).

B) Escuelas comunitarias

Las escuelas comunitarias o servicio comunitario se encuentran a cargo del Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE). Este brinda educación por medio de un profesorado que es nombrado como *líderes para la educación comunitaria* (LEC) en comunidades pequeñas (menores a 2,500 habitantes) y muy marginadas (CONEVAL, 2022). Los servicios educativos impartidos son inicial, preescolar, primaria y secundaria. El modelo busca que la “lengua materna se aplique de forma transversal, se desarrolle un bilingüismo oral y escrito, y se recuperen los saberes indígenas” (INEE y UNICEF, 2018, p. 37).

El modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD) de las escuelas comunitarias del CONAFE parece un servicio innovador. La expectativa es que se aprovechen los grupos multigrado para crear comunidades de aprendizaje en el que se desarrollen 53 módulos a partir de un enfoque colaborativo, autónomo y de investigación. Cada módulo se desarrolla durante 15 días y concluye con el tema expuesto en una sesión plenaria de diferente complejidad en un grupo con tutores y tutorados (Zavaleta y Rivera, 2023). Sin embargo, el contexto y la falta de apoyo hacen inoperable esta metodología.

A los LEC se les brinda una pequeña capacitación incompatible con la realidad con la que se enfrentan. Asimismo, el apoyo económico que se les ofrece es tan bajo que desincentiva la participación y la continuidad en el programa. Zavaleta y Rivera (2023) encontraron que, si bien, existe un desinterés de las comunidades por la educación, este aumenta por la falta de recursos – que, de hecho, imposibilita la práctica del ABCD y que orilla a la educación tradicional -. Finalmente, las unidades no se alinean con el currículo oficial, el cual se utiliza para las evaluaciones de calidad educativa, resultando en que las escuelas comunitarias obtengan los peores resultados.

C) Escuelas indígenas

Las *escuelas indígenas* se encuentran en los municipios donde existe mayor concentración de población indígena. El registro más actualizado indica que hay 22,766 escuelas de educación inicial, preescolar y primarias (Sierra, 2022), las cuales, en su mayoría residen en Chiapas y Oaxaca, y son, prácticamente, públicas⁴⁰. Actualmente, se les engloba para ser nombrada como educación indígena, intercultural y bilingüe (EIIB). De tal manera que las escuelas indígenas, desde la educación inicial, buscarán una expresión oral bilingüe con la inclusión del español; la alfabetización en lengua materna; el cálculo; y, finalmente, la interacción con la naturaleza (Hernández, 2019).

La pertinencia y la calidad es especialmente importante en la educación indígena. En esta, la cultura se debe respetar y se utiliza como herramienta para comprender la realidad y promover la transformación social. Es decir, esta busca integrar los conocimientos locales para el aprendizaje con el objetivo de comprender las necesidades educativas, sociales, culturales y lingüísticas de la comunidad (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2015, p. 33). Si bien, la EIIB se presenta como un escenario ideal para la educación, la escasez de recursos materiales, la falta de especialización docente y la marginación hacen muy difícil su aplicación y acceso. De hecho, 4 de cada 10 personas indígenas en edad escolar no cuentan con acceso a la educación (CONEVAL, 2022).

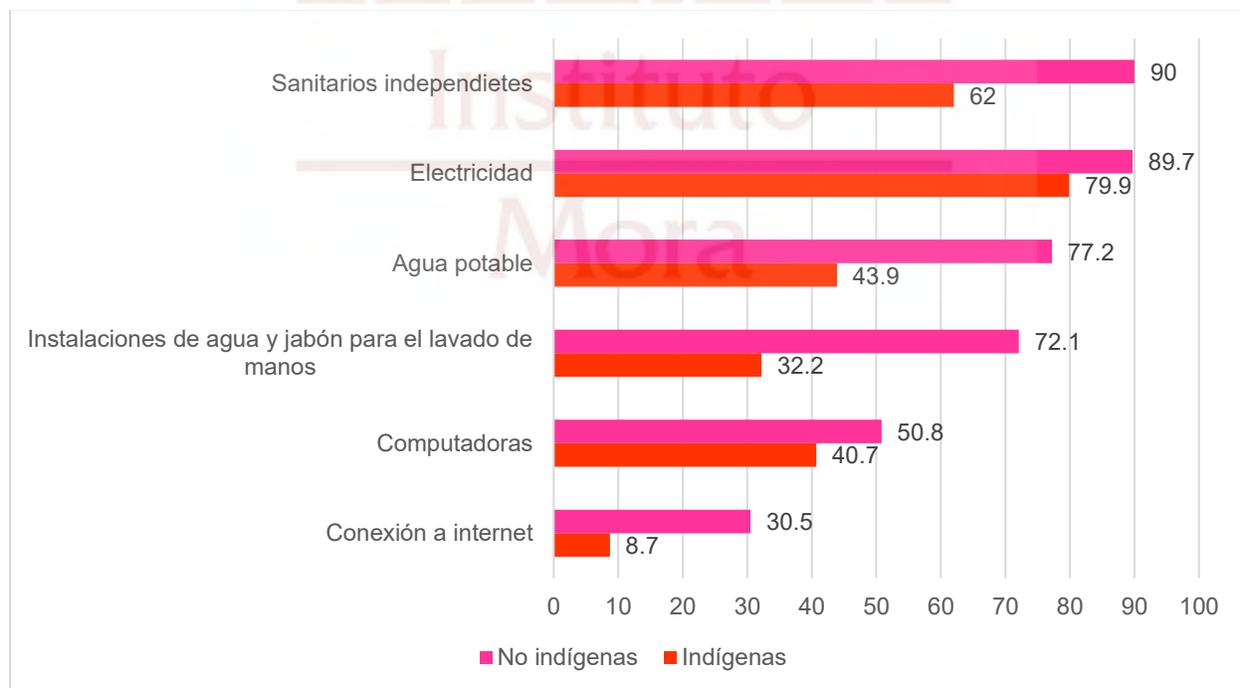
⁴⁰ El INEE señala que las escuelas indígenas de tipo multigrado se sostienen del apoyo de la comunidad y la familia, a través de “apoyos económicos o en especie dirigidos a su mantenimiento, así como a la alimentación y el hospedaje de las figuras educativas” (INEE, 2019, p.104)



El Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de la Organización de las Naciones Unidas señala que la adecuación lingüística de los programas indígenas es un componente esencial de identidad y pertenencia comunitaria (CONEVAL, 2022). Asimismo, las lenguas indígenas permiten la enseñanza, el aprendizaje y la comunicación para asegurar la calidad de la educación y la permanencia. Lamentablemente, en la mayoría de estas escuelas, los profesores no hablan la lengua materna de sus estudiantes, y tampoco cuentan con los materiales educativos pertinentes para sus necesidades particulares.

Además de la problemática con los recursos materiales educativos, también existe una falta de infraestructura escolar, ya que la mayoría de las escuelas indígenas tiene alta precariedad en cuanto a servicios. La falta de agua potable, electricidad, equipos computacionales, baños independientes, áreas para el lavado de manos, y desde luego, acceso a internet, son aspectos escasos en gran parte de las escuelas indígena en comparación con las escuelas no indígenas.

Gráfico 13. Panorama de los servicios básicos en las escuelas primarias indígenas y no indígenas durante el ciclo escolar 2019 – 2020



Nota: “Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural bilingüe”, CONEVAL, 2022, p 26.



D) Secundarias comunitarias y telesecundarias

Las escuelas secundarias accesibles a las comunidades indígenas son principalmente las comunitarias y las *telesecundarias*. Respecto a las últimas, la dinámica consiste en que, sirviéndose de materiales impresos, libros de texto y recursos audiovisuales, un profesor –que puede o no tener especialidad en educación en telesecundarias- imparte la clase de todas las materias de un solo grado, siendo una de ellas *lengua y cultura indígena*. Sin embargo, esto genera una sobrecarga de trabajo hacia los docentes debido al exceso de alumnos y asignaturas, por el contrario, cuentan con recursos limitados como la falta de equipo tecnológico y conectividad, generando una incongruencia con la metodología de estas escuelas (INNE, 2007; Leyva y Guerra, 2019).

E) Telebachilleratos

Para el nivel medio superior, las comunidades tienen a su alcance los telebachilleratos (TBC), que son un proyecto de educación inclusiva, ya que se ubica en localidades con poblaciones menores a los 2500 habitantes y que no tienen un plantel próximo a los 5 km a la redonda. Los telebachilleratos se instalan en los espacios de las telesecundarias o en otros lugares prestados por la comunidad. El aprovechamiento de la infraestructura existente provoca que las clases se adapten a horarios vespertinos, lo que suele generar problemas de seguridad (Leyva y Guerra, 2019).

La enseñanza de los TBC se basa en 3 áreas donde lo comunitario e indígena es transversal: Matemáticas y Ciencias; Comunicación; y Ciencias Sociales y Humanidades. Además de libros de texto gratuitos, las clases pueden ser impartidas con DVDs y programas de televisión, no así con servicios de cómputo. El proceso indica que un profesor imparte toda un área de conocimientos, sin embargo, estudios registran que el personal docente se flexibiliza para evitar la sobrecarga de trabajo, o bien, porque existen otras personas más capacitadas en los temas a impartir (Leyva y Guerra, 2019). Los TBC pueden considerarse como modelos educativos incluyentes con menores dificultades debido a que las y los alumnos ya tienen un bilingüismo desarrollado.

F) Universidades interculturales

Las universidades interculturales (UI) son instituciones superiores en las que los jóvenes indígenas de diferentes culturas pueden acceder a la universidad de manera accesible y basada en la cosmovisión y conservación de sus comunidades. Las UI, además de fomentar el desarrollo académico profesional e investigativo, las y los estudiantes crean el compromiso de conservar su cultura y retribuir su preparación a su comunidad de origen. Es así como, en la práctica, las carreras de las UI recuperan los saberes tradicionales (SEP, 2018; Universidad Intercultural UIEM, 2018).

En general, las escuelas accesibles a las personas indígenas se caracterizan por su falta de condiciones básicas para el pleno ejercicio de una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Las escuelas no tienen los servicios ni la infraestructura necesarias. Las y los profesores no están totalmente capacitados interculturalmente a las necesidades de las comunidades, y mucho menos, bien retribuidos. Los materiales educativos no son suficientes ni pertinentes. Por lo que, aparentemente, existe un desinterés por parte del gobierno de apoyar y mejorar las condiciones de los pueblos indígenas por medio de la educación.

Ante la ineficacia de los servicios educativos, “las y los estudiantes indígenas tienden a tener menores tasas de matriculación, mayores tasas de abandono y peores resultados educativos que los no indígenas” (CONEVAL, 2022, p. 16). En ese sentido, es evidente que el país tiene una problemática muy grave de rezago educativo. El INEE y UNICEF (2018) señalan, por ejemplo, que 1 de cada 10 adolescentes HLI entre los 15 y 17 años -edad para cursas nivel medio superior- continúan en la educación básica. En general, se observa un constante desinterés, deserción y repetición de los ciclos escolares.

Por su parte, el SEN indica que la población indígena puede acceder libremente a todos los niveles educativos. De acuerdo con el cuadro 5, la oferta es aparentemente amplia. No obstante, las particularidades respecto a los niveles de rezago y carencias sociales complican el acceso a la educación. Aunado a esto, los factores de discriminación, que afectan física y emocionalmente, limitan las trayectorias educativas de las personas. En consecuencia, las condiciones de desigualdad y las categorías

identitarias permean el espacio educativo, generando oportunidades diferenciadas para toda la población (Leyva y Guerra, 2019).

2.4 Condiciones de marginación de las comunidades indígenas que influyen en el acceso a la educación

2.4.1 Discriminación étnico-racial

La discriminación étnico-racial es un conjunto de prácticas de maltrato, dirigidas hacia personas pertenecientes a ciertos grupos étnicos o con características físicas racializadas, que propician el menoscabo en el acceso a sus derechos, contribuyen a la reproducción de sus condiciones de desventaja social y, en última instancia, constituyen un mecanismo de reproducción de la desigualdad social. (Colegio de México (Colmex), 2019)

El carácter estructural de la discriminación actual en México es un remanente de la época de la conquista, en donde los pueblos indígenas fueron marginados, despojados de sus recursos y desplazados de sus territorios a causa de su etnicidad. La desigualdad racial, por tanto, tiene un carácter histórico que no se ha podido superar afectando de manera sistemática a las personas indígenas. Esto ha llevado a una privación de recursos fundamentales para la vida, el desarrollo y el pleno disfrute de sus derechos.

La exclusión por causas raciales en los ámbitos sociales, culturales, políticos y económicos se intensifica cuando se cruza la categoría de género. Las mujeres indígenas son más propensas a experimentar situaciones de precariedad que las mujeres no indígenas y que los hombres indígenas (Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH], 2017). Adicional al género y la raza, el color de piel oscuro, la situación migratoria, la edad, la discapacidad, y, por supuesto, la ruralidad (entre otras), abonan a la privación de capacidades básicas para el bienestar -como se verá en el presente apartado-, y que contribuyen significativamente en el acceso a la educación.

En México, la etnicidad indígena está estrechamente relacionada con el color de piel oscuro, que influye en la desigualdad de oportunidades a las que las personas pueden aspirar, incluidos los logros educativos y el progreso laboral (Oxfam México, 2019). Esto se debe al racismo como constructo social originado en el sistema de castas durante la época colonial en la que se jerarquizó a las personas y que colocó a los indios en el estrato social más bajo.⁴¹ Sin embargo, en la actualidad esta estructura sobrevive: Las personas indígenas, en su mayoría, cumplen la característica de la tez morena, aunado a la condición de habla de lengua indígena, lo que da pie a la intersección de estructuras desventajosas (Crenshaw, 2012, p. 91) que favorecen un trato discriminatorio en las relaciones socioeconómicas (trabajo y escuela) y en la vida cotidiana (Solís et al., 2019).

Oxfam México (2019) evidencia el carácter estructural e histórico de la discriminación de las personas racializadas por su tono de piel o por sus características fenotípicas, a partir de demostrar que tienen mayor probabilidad de haber nacido en familias con privaciones sociales y económicas. Esto lo demuestran a partir del análisis de quintiles de riqueza sobre las variables del tono de piel, condición de habla de lengua indígena y sexo. El estudio muestra que la brecha de acceso a la posición económica más privilegiada es de -69% para hombres HLI y -84% para mujeres HLI. En coincidencia, para pieles morenas oscuras, la probabilidad de acceso a la riqueza es de -48% en hombres y -58% en mujeres. Estos resultados son una proyección de las posibilidades de movilidad social en un contexto pernicioso de discriminación que se vuelve muy complicado de revertir.

El ingreso precario de las personas indígenas de piel oscura es solo *la punta del iceberg* de la discriminación. A esas pieles morenas se les ha asignado atributos negativos y estereotípicos que justifican la inferioridad, y en el que su valor como personas es menor e insuficiente, hasta llevarlos a la marginalidad y el olvido⁴². El

⁴¹ El racismo, de los pensadores europeos, inventó la jerarquía de razas a las que les asociaron atributos morales diferenciados. Las características de los indios, desde aquella perspectiva, era ser ladinos e indolentes, mientras que los blancos se atribuyeron la inteligencia y lo industrioso (Navarrete, 2016, pp. 41 – 42)

⁴² La discriminación se normaliza y se extiende a través de la reproducción por parte de la mayoría de la población. De esta manera se justifica y se piensa que las personas son merecedoras de ese trato (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED], 2015, p. 41)



Estado, por ejemplo, reproduce estas prácticas al no realizar las acciones necesarias para garantizar su derecho a la educación de calidad y en todos sus niveles. Asimismo, este vulnera su derecho a los servicios básicos, a la seguridad y a la infraestructura necesaria para su bienestar y su participación social en igualdad de circunstancias. En cierta medida, porque la composición geográfica de las comunidades ha repercutido en la exclusión y la desatención (Navarrete, 2016, p. 33).

2.4.2 Pobreza multidimensional

Las cifras señalan que la mayoría de las mujeres hablantes de lengua indígena se encuentran bajo el umbral de la pobreza. Esto es un 70.1% de ellas, de las cuales, 32.4% -casi la mitad- está en pobreza extrema⁴³, en contraste con 5.4% de mujeres no hablantes de lengua indígena que la experimentan (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2023). “La pobreza es una condición que vulnera la dignidad de las personas, limita sus derechos y libertades, la satisfacción de sus necesidades básicas y su integración social” (CONEVAL, 2019, p. 22). Esto, como se observa, tiene un carácter multidimensional que restringe las capacidades centrales que bloquea la posibilidad, no solo de acceso a la educación, sino de vivir una vida verdaderamente humana (Nussbaum, 2002).

Los desafíos en el acceso a la educación relacionados con la pobreza se considerarán a partir de los indicadores propuestos por CONEVAL, según la Ley General de Desarrollo Social, basados en las condiciones mínimas para la dignidad de las personas. En principio, está el bienestar económico determinado por el ingreso. Este aspecto tiene un vínculo importante con las oportunidades de trabajo decente. En ese sentido, la falta de recursos económicos de los padres condiciona la asistencia a la escuela de sus hijas e hijos. Aunque esa condición aplica para todas las familias pobres⁴⁴, el 70.5% de los hablantes de lengua indígena se encuentran con un ingreso

⁴³La pobreza extrema es una situación de pobreza en el que una persona cuenta con más de 3 carencias de seis dimensiones (rezago educativo; servicios de salud; seguridad social; calidad y espacios de la vivienda; servicios básicos en la vivienda; y, alimentación) y que, además, se encuentra por debajo de la línea de bienestar mínimo con un ingreso muy bajo. (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]).

⁴⁴ indígenas y no indígenas

inferior a la línea de pobreza por ingresos, frente al 41.3% de la población que no habla lengua indígena (CONEVAL, 2023), haciendo que los primeros sean más vulnerables.

Las mujeres indígenas, por su parte, tienen una participación económica activa, en las zonas rurales, su trabajo se vincula a su cultura y tradición dentro de la producción agrícola, la cría de animales y la elaboración de artesanías que pueden comercializarse. Aunque en muchas ocasiones estas actividades también están destinadas para el autoconsumo, lo que implica que no reciben remuneración por realizarlas. En las urbes, las mujeres indígenas se emplean generalmente en el sector de los servicios, sin embargo, lo hacen en condiciones de precariedad e informalidad. Como trabajadoras domésticas, por ejemplo, su jornada tiende a ser de tiempo completo y sin seguridad social (CIDH, 2017).

Adicionalmente, “para los pueblos indígenas, sus medios de vida han experimentado grandes cambios debido a la creciente pérdida de control sobre sus tierras ancestrales (...) y sobre sus recursos naturales” (El Grupo de Trabajo Internacional para Asuntos Indígenas (por sus siglas en inglés IWGIA) y OIT, 2020, p. 37). Por lo que, aunque los hombres hablantes de lengua indígena representan una mayor proporción en situación de ocupación (63%) en comparación con aquellos que no hablan lengua indígena (59%), sus ingresos son menores que estos últimos (INEGI, 2020; CONEVAL, 2023).

Los tipos de trabajo y las escalas de ingreso están condicionados por los niveles de instrucción (IWGIA y OIT, 2020). La ANUIES (2023) ha señalado que la tasa de egresos del nivel superior de la población indígena es mucho menor a la de la población no indígena. Por tanto, la poca disponibilidad de ingresos limita la posibilidad de que los miembros del hogar continúen sus estudios, y, por el contrario, se inserten de forma temprana al mercado laboral. Pues, la educación requiere de una inversión que las familias indígenas difícilmente pueden solventar.

Para las familias rurales marginadas, el abandono escolar también se origina por la necesidad de migrar, ya que las escuelas, por lo general, de niveles medio y superior se encuentran en otras poblaciones, o, incluso, en las metrópolis. Por lo que existe una necesidad de recursos más grande para los gastos de transporte, hospedaje y

mantenimiento de estudiantes. Asimismo, la falta de información y orientación por parte de los padres sobre los programas de becas y apoyos existentes generan obstáculos importantes para mantenerse en los estudios (IWGIA y OIT, 2020).

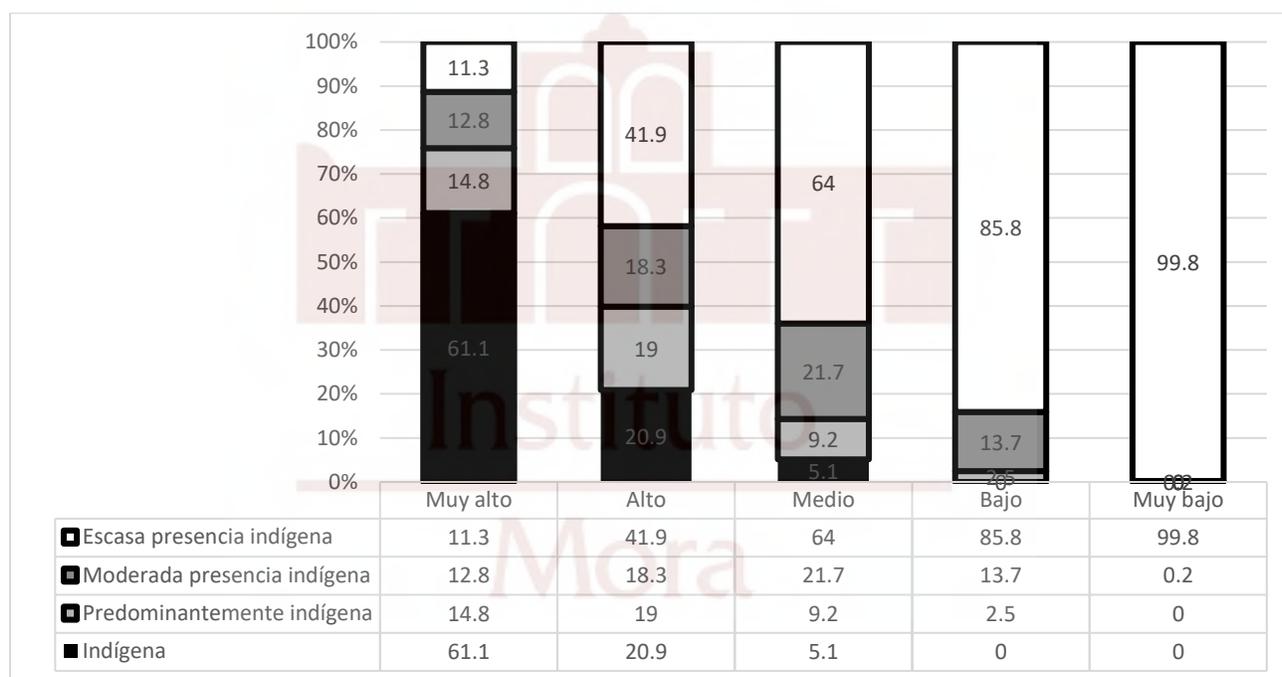
Asimismo, la ausencia de garantías de los derechos sociales influye en las limitaciones para la educación, como en el caso de los servicios básicos y la alimentación. El agua potable, la energía eléctrica, el drenaje y la cocción de alimentos con combustibles condicionan la situación sanitaria de los hogares, por lo que, la privación de estos puede generar que las vulnerabilidades se exacerben (CIDH, 2017). El agua, como un elemento esencial para la supervivencia, implica para muchas comunidades el acarreo desde fuentes lejanas a sus hogares. De forma que, la necesidad de obtenerla y el tiempo requerido para recolectarla lleva a descuidar las cuestiones educativas.

La alimentación es otro factor que se vuelve desafío en las poblaciones indígenas. De acuerdo con CONEVAL (2023) existe pobreza por alimentación nutritiva y de calidad cuando las familias experimentan preocupación por la falta de alimentos, por cambios en su calidad o porque han pasado experiencias de hambre. Los datos señalan que las mujeres hablantes de lengua indígena padecen de inseguridad alimentaria en un 33.4% frente al 17.2% de las mujeres no hablantes de lengua indígena (CONEVAL, 2023). Aunque podría pensarse que las tierras de las comunidades indígenas son extensas y fértiles, algunas se han despojado; el trabajo de campo es temporal por las lluvias; o, en el caso de las mujeres, enfrentan dificultades para acceder a su propiedad.

En algunos pueblos se practica el trueque como la forma para obtener alimentos diversos, ya que la falta de comercio reduce el valor del dinero. No obstante, en las temporadas de lluvia no existen alimentos para tal actividad, lo que genera una grave crisis alimentaria. Las personas, por tanto, ven restringida la cantidad y calidad en su alimentación, lo que provoca hambruna, malnutrición que perjudican la salud, y, en el peor de los casos, la muerte. Asimismo, para los niños y las niñas la falta de alimentos impacta su capacidad cognitiva que es fundamental para su rendimiento académico, pero también para su crecimiento y desarrollo.

Las carencias que experimentan las poblaciones indígenas son resultado del grado de marginación⁴⁵ que, como se observa, impacta la calidad de vida de sus habitantes. Esto, además de deberse a la condición étnico-racial que construye estereotipos perniciosos que obstruyen las oportunidades de desarrollo, también es originado por lo que el Consejo Nacional de Población (CONAPO) llama *distribución de la población*. La ruralidad, la dispersión del número de personas, la residencia en localidades pequeñas menores a 5 mil habitantes y el aislamiento dificultan el acceso a los servicios básicos y al equipamiento de infraestructura públicas (CONAPO, 2023), llámese educación o accesibilidad en términos geográficos, entre otros.

Gráfico 14. Municipios por grado de marginación según presencia indígena



Nota: “Índices de marginación 2020”, CONAPO, p. 35

⁴⁵ Para contextualizar, en el país 1 de cada 10 municipios es indígena (al menos 70% de su población es HLI) y 8 de cada 10 es predominantemente indígena (entre 40% y 70% de la población es HLI) (Consejo Nacional de Población [CONAPO], 2023). La CONAPO (2023) señala que, de los 10 municipios con mayor marginación 6 son indígenas: Mezquital, Durango; Del Nayar, Nayarit; Mezquitic, Jalisco; Cochoapa el Grande, Guerrero; y Sitalá, Chiapas, mientras que los 4 restantes son predominantemente indígenas: Batopilas de Manuel Gómez Morín, Carichí, Urique y Balleza; todos ellos en Chihuahua.

La ubicación geográfica de las comunidades indígenas rurales es una situación que obstaculiza la participación social frente al resto de la población. Gran parte de estos asentamientos se encuentran en zonas de acceso restringido debido a características naturales como montañas con elevadas altitudes que crean pendientes, zonas desérticas o cuerpos de agua. Estos contextos restringen la circulación de las personas porque las carreteras no son pavimentadas, y mucho menos, se configura una red que las conecte para el libre tránsito, por lo que se dispone de un transporte público efímero o inexistente (CONEVAL, 2019; Téllez et al., 2013).

Las características geográficas provocan el aislamiento de las comunidades, pues el Estado se ve incapaz de garantizar los servicios e infraestructura necesarios para el bienestar y su integración social, sobre todo a causa de los altos costos que esto genera. Para las familias indígenas, por tanto, acceder a cualquier tipo de servicio básico constituye un reto mayúsculo. En el caso de la educación, las y los estudiantes no solo tienen que superar las barreras económicas, familiares, geográficas, de género para el caso de las niñas, y de uso de tiempo, sino, además, se suma el tiempo de traslado y la seguridad.

2.4.3 Infraestructura y pertinencia cultural en las escuelas

Adicionalmente a la situación de las viviendas, las escuelas para las poblaciones indígena tampoco representan espacios que proporcionen seguridad, ya que la mayoría carecen de los servicios mínimos indispensables para el bienestar de las y los estudiantes. Diversos estudios señalan que la infraestructura apropiada tiene un vínculo cercano con el rendimiento escolar (Ponce de León y Alarcón, 2014). Por esta razón, en las evaluaciones de conocimientos, las escuelas indígenas obtienen las calificaciones más bajas, pues no es posible asumir que una escuela sin electricidad, por ejemplo, puede brindar calidad y aprendizaje necesarios. Para el caso de la carencia de agua potable, aunque es un problema general, perjudica especialmente a las niñas y

adolescentes en su salud y confianza durante el periodo menstrual.⁴⁶ Es decir, que la ausencia de servicios básicos vulnera la dignidad de las personas.

La situación precaria o la falta de servicios básicos e infraestructura en las escuelas destinadas a las poblaciones indígenas no es el único desafío dentro de la institución, sino, además, el fracaso de la garantía de la enseñanza en lengua materna. Aunque la educación tiene el mandato de ser plurilingüe e intercultural, muchas de las clases se imparten en el idioma español, como un sentido de asimilación y no de interculturalidad, como lo apunta el derecho constitucional. Esta situación es perjudicial, sobre todo a nivel básico que como se vio, son las escuelas de mayor acceso a las comunidades; pues los niños y las niñas se enfrentan al desafío de aprender las bases educativas en un idioma desconocido, que trae consigo problemas en la calidad de la enseñanza y la mayor probabilidad de abandono.

La falta de pertinencia lingüística no solo transgrede el desarrollo educativo de las personas, sino que vulnera la historia y la cultura. Tere Garduño (2020) lo expresa de la siguiente manera

Por medio de la lengua materna nombramos por vez primera al mundo, reconocemos su diversidad e interpretamos la realidad para construir nuestra cosmovisión; conocemos las primeras palabras amorosas, las canciones de cuna, expresamos nuestras vivencias, angustias, temores, sueños, fantasías, alegrías y nos advertimos sujetos, ya que, la lengua materna nos da un nombre que nos hace únicos e irrepetibles. Al ser nombrados, nos diferenciamos paulatinamente de nuestra madre, al mismo tiempo que nos apropiamos de la herencia,

⁴⁶ Además de la problemática de la escases de agua, la menstruación para las niñas y mujeres indígenas está asociada a un tabú por falta de información, así como un prejuicio de suciedad que les provoca inseguridad y miedo. Asimismo, en un contexto de pobreza, no es posible el acceso a productos de gestión menstrual (Márquez et. al, 2021) lo que conlleva una limitante de asistencia escolar.

tradiciones e historia familiar para configurar una identidad personal, familiar, local, regional y nacional.

Cuando a un niño o a una niña que se ha desarrollado en una comunidad con una lengua, una cultura, valores y representaciones familiares y sociales definidas y compartidas, se le exige la escolarización en otra lengua, se le niega la propia identidad; se le envía el mensaje de que las representaciones familiares y sociales que ha construido hasta el momento en su lengua originaria no son válidas (...). Los obliga de manera violenta a negar su herencia cultural (párr. 2-3).

2.5 Desafíos de género en el acceso a la educación de las mujeres indígenas

Las estructuras sociales basadas en la costumbre en las comunidades indígenas son jerárquicas y patriarcales. En sintonía con el análisis de Rita Segato (2016), las características de estas organizaciones sociales desiguales en el mundo-aldea (pueblos originarios) se formaron a partir del encuentro con el mundo moderno para dar lugar a un *patriarcado de alta intensidad*⁴⁷. Sin embargo, no niega que antes de la conquista existió una dualidad en las relaciones y ocupaciones entre hombres y mujeres jerarquizada en favor de los primeros.⁴⁸ Es decir, siempre existieron las relaciones de

⁴⁷ Cuando Rita Segato (2016) analizó el cruce entre género y colonialidad desarrolló el concepto de *patriarcado de alta intensidad* para describir las relaciones de género modernas. Las características de esta estructura serían la relegación de las mujeres al espacio privado "desprovisto de politicidad", "victimización" (p. 173) y "minorización y privatización de los asaltos letales contra las mujeres (violencias) a simples problemas de interés particular" (p. 96)

⁴⁸ Como afirmé, si bien es posible decir que siempre hubo jerarquía y relaciones de género como relaciones de poder y prestigio desigual, con la intervención colonial estatal y el ingreso al orden de la colonial / modernidad esa distancia opresiva se agrava y magnifica. (Segato, 2016, p. 123)

género, solo que, en lugar de exponerse, se disfrazaron y se potencializaron.⁴⁹ En consecuencia, "los usos y costumbres reproducen y avalan la desigualdad de género, la división sexual del trabajo y al propio sistema patriarcal" (Durán & Mendoza, 2022, p.22)

La forma de organización social y política en las comunidades indígenas mediante usos y costumbres limita el acceso a derechos de mujeres y niñas, según, cabe señalar, la figura masculina de autoridad. De esta manera, la atención familiar prioriza de la siguiente forma, primero al varón proveedor, luego a los niños y al final a las niñas (Durán & Mendoza, 2020), y a partir de esto, la repartición de oportunidades determinadas por la situación en el hogar. Esto impacta las trayectorias vitales de las mujeres, pero sin la oportunidad de decidir sobre sí mismas. Aunque existen expectativas sociales ya establecidas para hombres y mujeres indígenas, las últimas lo hacen desde la subordinación y el resguardo, que influye en su escolaridad, la cual tiene un límite conforme a la disponibilidad educativa dentro de la comunidad, porque fuera de esta implica que no puede vigilar el patriarca (Mendoza et al., 2021).

Por otro lado, también es cierto que la necesidad de desplazamiento coloca a las mujeres y niñas en una situación vulnerable a sufrir violencias, tal y como se mencionó en apartados anteriores, expuestas al acoso o, peor aún, a raptos con fines criminales, desapariciones, violaciones y torturas sexuales, sobre todo en contextos de conflicto y militarización.⁵⁰ Esta situación no solo vulnera su derecho a la educación, sino que, además, atenta contra su dignidad. Ante esta incertidumbre, las familias indígenas optan por el abandono escolar en favor de mantener su seguridad dentro de los hogares. Sin embargo, se ven orilladas a perpetuar su rol de género como cuidadoras de tiempo completo.

⁴⁹ Rita Segato retoma el concepto de *contrato sexual* de Carole Pateman para explicar que "en el mundo-aldea el contrato sexual se encuentra expuesto, mientras que, en la colonial modernidad, el contrato sexual se encuentra disfrazado por el idioma del contrato ciudadano" (p. 114).

⁵⁰ Las mujeres indígenas se encuentran particularmente vulnerables a la violencia sexual debido a que su acceso a la justicia es limitado a partir de la discriminación sistemática a la que han sido sometidas (CIDH, 2017).

Asimismo, en algunos casos, las mujeres y las niñas que fueron víctimas de violencia sexual se ven orilladas a trabajar y vivir al servicio de sus victimarios como prostitutas ya que, a raíz de su episodio violento, se les estigmatiza y rechaza de sus propias comunidades (CIDH, 2014, como se citó en CIDH, 2017)

Desde otras perspectivas, el sentimiento de inseguridad de las mujeres hacia lo público, en espacios donde la militarización y el crimen no están presentes, puede deberse a la propia construcción de contextos comunitarios con una estructura social patriarcal. En un estudio realizado por Elena Durán y Silvia Mendoza (2022) en la comunidad de Acaxochitál, Hidalgo, demostraron que existe una violencia psicológica hacia las niñas alrededor de una figura llamada “el loco de las niñas”, quien es una persona con discapacidad en situación de indigencia que observan como una amenaza, reforzada por los propios padres y madres. Las autoras (2022) señalan que “la discriminación creada hacia *lo diferente* infunde un temor a las niñas de no salir de casa junto con el mensaje de que el espacio público no les pertenece” (p. 14).

Además de la falta de recursos materiales, como se observa, el género contribuye a alejar a las mujeres indígenas de la educación. Desde la infancia, a ellas se les asigna una carga de trabajo reproductivo desigual en contraste con la de los hombres. Y, aunque estas actividades sean parte de una “transmisión de saberes y cosmovisiones, se percibe el disciplinamiento de los cuerpos femeninos que raya en la explotación laboral para la reproducción de sus familias y de la comunidad” (Durán & Mendoza, 2022). Los quehaceres del hogar les quitan tiempo de descanso, de ocio, y atención a los estudios. Por tanto, existe un trato desigual en perjuicio de las niñas basado en las expectativas que se tiene de cada uno de los géneros.

Asimismo, las normas socioculturales de género indican que, las mujeres pertenecen al hogar para cuidar, ya sea el de sus padres o el de su futuro esposo, el cual será el encargado de proveer, mandar y poseer (tierra y recursos). A partir de esta concepción, y no del deseo o el talento, se determina el apoyo educativo, que, finalmente, obtienen los varones. Las cifras señalan que los años promedio de escolaridad de los hablantes de lengua indígena es de 6.7 años para los hombres (10.1 para los no HLI) y 5.8 años para las mujeres (9.9 para las no HLI) (INEGI, 2022). Sin embargo, la diferencia radica en que los primeros no se enfrentaron a limitantes de género para no continuar, sino que su deseo o necesidad se basó en insertarse al trabajo productivo, mientras que las segundas, muy probablemente sí.

Dentro de los usos y costumbres, las mujeres indígenas se encuentran propensas a experimentar *violencia en nombre de la tradición*⁵¹ a través del matrimonio infantil y forzado, el cual se concreta mediante la venta de niñas a cambio de un pago de dinero o bienes. Esto, además de aumentar el riesgo de violencia doméstica -u otras violencias-, embarazo infantil, perjudicar la salud de las niñas, la salud de su futuro hijo o hija y provocarle un daño emocional, automáticamente, limita sus posibilidades de continuar sus estudios. A partir de este episodio, las niñas puestas en matrimonio tendrán obligaciones en torno al cuidado de su esposo y su familia extendida, sin que tuviera ninguna capacidad de decidir esta forma de vida.

Para evidenciar esta práctica nociva de discriminación hacia las mujeres indígenas, es pertinente señalar las otras formas en las cuales una mujer o niña puede ser obligada a casarse:

Cuadro 6. *Formas de matrimonio infantil forzado indígena*

Por honor	Como castigo	Por protección
<p>A menores de 18 años víctimas de violencia sexual son obligadas por sus familias, por la comunidad, o por la autoridad a casarse con su agresor.</p>	<p>Cuando un hombre mata al esposo de una mujer, como sanción, se le imponen casarse con la viuda y mantener a sus hijos e hijas.</p>	<p>Las mujeres casadas son menos propensas a sufrir acoso, intimidación u otras violencias en su comunidad. Asimismo, las familias consideran que les da mayor seguridad económica a sus hijas y a ellas mismas.</p>

Nota: Si bien, el objetivo del matrimonio por protección es, en cierto sentido, cuidar la integridad de la contrayente, es consecuencia de la propia violencia patriarcal que experimentan las mujeres dentro de las comunidades.

⁵¹ El término *violencia en nombre de la tradición* fue acuñado por las mujeres indígenas en sustitución del concepto *prácticas tradicionales perjudiciales* debido a una necesidad de quitarle la neutralidad ética al término original. Dentro de estas acciones también cabe la mutilación genital, el matrimonio infantil, la quema de viudas, entre otras (Rojas, 2020).



Nota: Este cuadro no pretende ignorar las causas estructurales de los matrimonios infantiles forzados en comunidades indígenas, como la pobreza o la inseguridad, sin embargo, no justifica la violación a la libertad, los derechos y la dignidad de las niñas y adolescentes que la padecen.

Nota: Adaptado de Rojas, Camacho, R. (2020, p. 206); Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado [ISSSTE] (2023); Guzmán, F. (2009)

Aunque el matrimonio infantil no es exclusivo de las comunidades indígenas, en México si es más frecuente en estas poblaciones. Las motivaciones de estas prácticas pueden ser culturales, económicas y religiosas (ISSSTE, 2023). Los datos más actualizados de INEGI señalan que el 7.5% de las adolescentes indígenas están o estuvieron casadas o en unión libre. Esto sin contar a las mujeres adultas que también fueron puestas en matrimonio de niñas. Los estados de la república con el mayor porcentaje de matrimonios infantiles indígenas en relación con el total de su población indígena son Sinaloa, Baja California Sur y Tamaulipas. Por otro lado, en términos absolutos, las mayores cifras de este tipo de uniones se encuentran en Chiapas, Oaxaca y Guerrero (ISSSTE, 2023).

En los sistemas patriarcales de las poblaciones indígenas, la violencia contra las mujeres y las niñas es una práctica común. Las niñas y jóvenes lo experimentan no solo en casa, sino en la escuela y en la comunidad, en mayor medida, por los varones: padres, hermanos, compañeros de clase u otro. Si están casadas, esta violencia es propiciada por las propias mujeres de su familia extendida. Por tanto, como se ha venido relatando, la violencia –validada y legitimada- es otro aspecto que vulnera el total disfrute de la educación, ya que, además de generar daños emocionales y físicos, en donde no hay opción de justicia⁵², bloquea las condiciones que permiten las capacidades centrales para su acceso.

⁵² Estas omisiones son consideradas cegueras de género por parte de la comunidad y sus instituciones autoritarias y escolares, cuyas reparaciones del daño son perjudiciales para las mujeres. A continuación, se exponen 2 ejemplos.

1. En la escuela: Una niña que es golpeada por su compañero de clase, y el profesor o profesora pide al agresor pedir perdón y dar un abrazo a su compañera en señal de amistad. El mensaje detrás es que las niñas deben ser capaces de aceptar y perdonar la violencia, mientras que sus

Las niñas reciben castigos, insultos o golpes en sus hogares porque no quieren cumplir con sus roles de género. Sin embargo, esta violencia familiar también es del tipo sexual, la cual puede suscitarse, además, en la escuela y en la comunidad. Por lo tanto, todo el entorno se convierte en un espacio amenazante para el pleno disfrute de sus derechos, “porque esta suele ser el resultado de una relación de dominación física o psíquica, fundada en la discriminación de la mujer” (Villalobos, 2022, p. 17) que le impide acceder a los espacios públicos donde se crean y desarrollan capacidades fuera del entorno privado, tal es el caso de la escuela o las calles.

La violencia contra las mujeres y las niñas es un obstáculo a la educación porque genera ansiedad, traumas emocionales, inseguridad, soledad, tristeza, la pérdida de la autoestima y de los sueños y proyectos de vida. Esta, adicional al matrimonio, que, en el mismo sentido, se apropia del cuerpo, el trabajo, las habilidades y las aspiraciones de las mujeres (Durán y Mendoza, 2022), hacen que quede muy poco espacio para la motivación - sin considerar de por sí la falta de apoyo- por continuar los estudios.

Sin embargo, aunque las mujeres y niñas han interiorizado los roles y labores que pueden alcanzar por su condición genérica, un trabajo realizado por Vázquez et al. (2023) en comunidades indígenas de Chiapas, en el que se entrevistaron a personas que tuvieron hijos e hijas en la adolescencia, demostró que, mientras los hombres tenían el interés por insertarse al mercado laboral a temprana edad, “la mayoría de las mujeres deseaban seguir estudiando, y algunas otras querían retrasar la unión y la maternidad” (p. 9).

El sistema patriarcal de las sociedades indígenas, a pesar de los deseos individuales de las mujeres, le resta representación en la toma de decisiones durante

compañeros, al no tener represalias por ejercerla, se les está indirectamente permitiendo el uso de la fuerza (Durán & Mendoza, 2022).

2. En la comunidad: Una mujer indígena que sufre violencia física por parte de su esposo al punto de provocarle sangrados que manchan la camisa del agresor: La policía municipal es llamada a pedir auxilio, sin embargo, no se lo llevan detenido porque tiene vínculos amistosos con la autoridad. Este caso evidencia el compadrazgo entre hombres por encima de la aplicación de la ley y la justicia, así como la poca importancia que se le da a las situaciones de emergencia de las mujeres, manteniéndolo en el espacio privado (Mendoza et al., 2021).

Los casos de este tipo de violencia suelen solucionarse a través de sanciones económicas y con la promesa de no volver a cometer el hecho (Mendoza et al., 2021).

todas las etapas de su vida. En el matrimonio, por ejemplo, mientras a ellas se le refuerza su dependencia a la vida familiar, a los varones jóvenes se les vincula al trabajo productivo y la responsabilidad que encamina a la adultez -que es una prueba de masculinidad- al tiempo que generan un reconocimiento comunitario y la posibilidad de ocupar cargos de poder (Vázquez, et al., 2023).

Respecto a la planificación familiar, los hombres visualizan la paternidad de manera muy favorable, por lo que prefieren tener muchos hijos e hijas. Por su parte, las mujeres apoyan los métodos de planificación familiar, no obstante “se encuentran supeditadas por la autorización del esposo y las creencias religiosas que se los impiden” (Vázquez, et al., 2023, p.13), por tal motivo, para muchas mujeres es un alivio entrar a la etapa de infertilidad, pues la reproducción se convierte en otra de las formas para controlar el cuerpo femenino (Araiza, 2006).

En conclusión, la educación es un derecho difícil de obtener por parte de las mujeres indígenas, a pesar de la existencia de copiosos marcos nacionales e internacionales que lo garantizan. Su ejercicio está limitado por sus contextos geográficos, políticos, sociales, culturales, económicos y, por su puesto, genéricos. Que, por un lado, son resultado de la inoperancia del Estado en todo el territorio, y, por el otro, a causa del trato desigual que reciben hombres y mujeres indígenas en los sistemas de usos y costumbres de las comunidades.

Esta situación contribuye a la vulneración sistemática de sus posibilidades de desarrollo. En las poblaciones indígenas, a las mujeres se les excluye del deseo individual sobre las costumbres y decisiones familiares y comunitarias. La problemática principal de esta forma de organización es que limita y da oportunidades diferenciadas conforme al género, haciendo que el sentido comunitario sirva inequitativamente en detrimento de la dignidad de las mujeres.

2.6 Desafíos de la educación para las mujeres indígenas en el desarrollo de capacidades a partir de la propuesta de capacidades centrales de Martha Nussbaum

El apartado anterior sirve para demostrar que el Estado, la sociedad, la familia, y la comunidad privan a las mujeres indígenas de las capacidades humanas centrales efectivas para una vida verdaderamente humana. Estas se ven limitadas por un prejuicio basado en las condiciones sociales de género, etnia y clase, lo que, finalmente, repercute, no solo en el acceso a la educación o en el ejercicio de la autonomía, sino en los demás derechos fundamentales.

El presente apartado presentará un balance sobre los desafíos derivados de las condiciones de marginación de las poblaciones indígenas, así como los obstáculos vinculados a las normas de género que perjudican a las mujeres indígenas, expuestos en el apartado anterior, respecto a las capacidades humanas centrales, que se han identificado como las que principalmente se ven vulneradas (Nussbaum, 2002): Vida, salud corporal, integridad corporal, sentidos, imaginación y pensamientos, emociones, razón práctica, afiliación, libertad de juego y control del entorno.⁵³

La capacidad de *la vida* engloba el resto de las capacidades, ya que su narrativa se basa en la necesidad de que las personas puedan contar con todas las condiciones socioeconómicas necesarias para tener una vida de extensión normal y no prematura. Para el caso de las mujeres y las niñas indígenas, su situación de pobreza por la falta de servicios, infraestructura en los hogares y en la comunidad, así como la inseguridad, generan una privación significativa para vivir una vida plena y digna.

Las mujeres tampoco pueden gozar de una *buena salud corporal* por la falta de una alimentación nutritiva y de calidad debido a esa misma pobreza. La brecha entre

⁵³ Se omite el *cuidado por las otras especies* porque las personas indígenas, particularmente, tiene mayor cuidado por los animales, las plantas y, en general, por la naturaleza; en una relación de armonía y respeto por el ambiente natural en que coexisten todos los seres vivos. Además, debido a la naturaleza han podido desarrollar mucho conocimiento reflejado en los saberes ancestrales que han dado pie, por ejemplo, a la medicina tradicional para la salud de las personas. En general, las personas indígenas son sensibles y mantienen una vida natural sustentable (Comisión Nacional de Áreas Protegidas, 2018), a diferencia de las personas no indígenas que no tienen un contacto cercano.

mujeres HLI y no HLI es de 16.2%. Asimismo, el alto porcentaje (33.4%) de mujeres HLI que carecen de calidad de sus viviendas las expone a los riesgos tanto naturales como criminales (CONEVAL, 2023). En algunas ocasiones, la falta de autonomía en su salud reproductiva las coloca en una posición vulnerable de experimentan el embarazo a temprana edad y en múltiples ocasiones. Situación que se agrava debido a la falta de servicios de salud accesibles; afectando su estado físico y el de sus familias.

La *integridad corporal* de las mujeres indígenas es otra capacidad que se transgrede a causa de la violencia machista en las comunidades o, en ocasiones, por la ocupación militar o criminal. Esto implica que no puedan gozar de libre movilidad por la inseguridad que eso causa. La incertidumbre de ser asaltadas sexualmente, acosadas y/o asesinadas se suma a la violencia doméstica, por lo que el peligro se vive tanto en el espacio público como en el privado. Por su parte, aunque en ellas exista el deseo de la planificación familiar, las decisiones respecto a la reproducción quedan a discrecionalidad de la pareja y de las ideas socioculturales y religiosas arraigadas.

Las violencias y las expectativas sociales ponen un freno al uso de los *sentidos, la imaginación y el pensamiento* de las mujeres *indígenas* por dos razones: la primera, porque la familia toma las decisiones sobre su vida, y en segunda, porque carecen de opciones educativas de calidad que puedan cultivar esas capacidades. Sin estas opciones, las mujeres difícilmente pueden desarrollar su autogobierno, lo que les impide visualizarse en una mejor posición a la que ocupan en el presente. Esto, finalmente, vulnera la posibilidad de crear un propio sentido último de la vida (Nussbaum, 2012, p. 154), y sus experiencias serán poco placenteras porque han sido impuestas.

El sometimiento de las mujeres indígenas influye en las *emociones*, las cuales son arruinadas por experiencias de miedo, incertidumbre, y otras emociones de angustia⁵⁴ asociadas al matrimonio infantil forzado, a la violencia, y la carga derivada de la exigencia de los cuidados. Estos se clasifican como sucesos traumáticos en su desarrollo

⁵⁴ Los resultados de un estudio realizado a mujeres otomíes, en la comunidad de San Andrés Daboxtha, Hidalgo, que sufrían violencia en pareja determinaron que, parte de las emociones provocadas por esta vulneración se incluían la soledad, la rabia, ganas de llorar todo el día, miedo, nervios, apatía, pérdida de deseo sexual, preocupación, culpa, dificultad para levantarse de la cama e, inclusive, deseos e intentos de muerte (Tiburcio, 2009, p. 129)

emocional. Adicionalmente, estos episodios, señalan Vega et al. (2021), se sufren en silencio porque la estructura patriarcal las limita en la posibilidad de encontrar justicia con las autoridades comunitarias, y, cuando buscan acompañamiento psicológico, no les es posible continuar, tanto por la misma carga de trabajo reproductivo, como por la distancia de donde se ofrecen estos servicios (p. 66).

En las comunidades, a las mujeres indígenas se les priva de la capacidad de agencia desde muy pequeñas. Los intereses no son propios, sino del pueblo y del patriarca. Por lo que estas experiencias las mantiene en un estado de subordinación que limita su capacidad de *razón práctica*, que es la habilidad directamente relacionada con la autonomía. Esta situación impide que ellas puedan ser libres en sus metas y creencias, porque más bien se enmarcan en valores determinados por las normas tradicionales. Por este motivo, cuando las mujeres tienen acceso a la educación y a otras opciones de desarrollo diferentes a las impuestas, se les permite reflexionar sobre su vida bajo sus propios deseos⁵⁵

Aunque no es exclusivo, en las comunidades indígenas se manifiestan climas sociales adversos que perjudican la vida en sociedad. Como se vio anteriormente, la legitimación de la violencia hacia las niñas y mujeres indígenas ocasionan que ellas mismas se vuelvan “maltratadoras de otras mujeres” (PNUD, 2022a, p. 29)⁵⁶. Esto perjudica la capacidad de Afiliación desde la perspectiva de la amistad o la compasión, por aquellas que experimentan la misma vulneración por género. Por otro lado, el racismo y el sexismo nutren de manera desigualdad en contra de las mujeres indígenas,

⁵⁵ En un documental que comparó la perspectiva de vida de las mujeres Triquis que migraron a la ciudad de San Luis Potosí respecto a aquellas que permanecieron en el pueblo originario en Oaxaca, las primeras expresaron que salir del pueblo las llevó a alejarse de un ambiente de violencia hacia la mujer. En ese sentido, la migración les permitió conocer sobre sus “derechos de libertad” y “abrir sus mentes” que les brindó mayor seguridad al “sentirse dueñas al igual que los hombres”. Por el contrario, las mujeres que se mantuvieron en el pueblo, sin otras opciones, coincidieron, sufrían más al no tener esa consciencia (Flores, 2016).

⁵⁶ En un Diagnóstico participativo realizado por el PNUD México (2022a) en la comunidad de Chuchiltón, Chiapas con mujeres indígenas Tzotziles, se reveló que toda la comunidad es participe de la violencia contra las mujeres, incluidas las propias mujeres. Las participantes señalaron que hay mujeres que se burlan de otras que muestran tener signos de violencia física. Inclusive, las mismas suegras incitan a sus hijos a violentar a sus esposas por el simple hecho de que sus nueras no son de su agrado (p. 30).

lo que provoca que, difícilmente, existan bases sociales para el autorespeto, o bien que las beneficien o dignifiquen en contra de la discriminación frente a la sociedad.

Por su parte, la división sexual del trabajo hace que las mujeres indígenas experimenten una sobrecarga de trabajo. Desde niñas desempeñan labores domésticas y de cuidados, rol que se afianza al convertirse en esposas, siendo las primeras en levantarse y las últimas en dormirse realizando labores con el mismo fin. De hecho, muchas de ellas también apoyan dentro de la siembra y en la cría de animales, y otras más, desempeñando actividades remuneradas –aunque, en algunos casos, los hombres sean los únicos administradores del dinero- (PNUD, 2022a, p. 30). Esto implica poco espacio para actividades alternativas fuera de sus mandatos de género, a lo que Nussbaum llama la falta de capacidad de *juego*.

Finalmente, a las mujeres indígenas se les priva la oportunidad de *controlar su propio entorno*. Por ejemplo, cuando ellas abandonan la escuela, sus oportunidades laborales se limitan a empleos, generalmente, inseguros. De igual forma, tanto por los escasos recursos, como por los mandatos de género, no pueden acceder a la propiedad de la tierra. Asimismo, las mujeres difícilmente ejercen su derecho al voto, y, en menor medida, pueden ocupar algún cargo político -aunque hay algunos casos existentes-. La poca representación de las mujeres indígenas en la toma de decisiones tiene como consecuencias la reproducción del sistema patriarcal y la vulneración de sus derechos económicos y políticos.

Capítulo 3. La autonomía de las mujeres indígenas a través de la educación: La influencia de la CEDAW en materia de Cooperación Internacional

El capítulo anterior presentó un diagnóstico del panorama educativo de las mujeres indígenas. En este, se evidenció que la brecha en la educación por género es reforzada por la condición étnica debido a la situación de desventaja que experimentan las poblaciones indígenas, al tener limitadas las capacidades centrales de bienestar. En ese sentido, se demostró que cuando se intersecta la variable de género, etnia y clase, el disfrute de estas capacidades es mucho menor, y, además, que la discriminación está presente tanto en el exterior como al interior por la estructura patriarcal de las comunidades.

En este capítulo, se analizarán los esfuerzos de la CID en el marco de la CEDAW para garantizar la educación de las mujeres indígenas, destacando su rol en el desarrollo de la autonomía. Para esto, primero se abordará la CEDAW como el acuerdo vinculante que promueve la educación para la igualdad de género, y las medidas adoptadas por México para dar cumplimiento. Posteriormente, la recomendación 36 sobre el derecho a la educación en 3 dimensiones y la atención particular hacia las mujeres indígenas. Finalmente, como parte de la instrumentalización, se determinará de qué manera este derecho contribuye al desarrollo de la autonomía y las capacidades centrales relacionadas con esta.

3.1 Igualdad y educación en el marco de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)

La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer [CEDAW por sus siglas en inglés] es un acuerdo vinculante de 1979, pero que entró en vigor el 03 de septiembre de 1981, y cuya base fue la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Esto porque fue necesario establecer que todas las personas son “libres e iguales en dignidad y derechos” (CEDAW, 1979, p.1), independientemente del sexo con el que nazcan. Sin embargo, aquí se reconoce que las mujeres continúan

siendo víctimas de discriminación en muchos campos de la vida. Situación que implica tanto una violación de derechos como una obstrucción al desarrollo, al bienestar, y a la paz (CEDAW, 1979, p. 1).

Dentro del acuerdo, el artículo 18° solicita a los Estados parte el envío de un informe que contenga “medidas legislativas, judiciales, administrativas” (p. 10) o cualquier otro avance en el marco de lo dispuesto por la CEDAW, el cual será revisado por el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. El primer informe se solicitó en el año posterior en el que la CEDAW entró en vigor, mientras que, para los siguientes, los Estados se comprometieron con una periodicidad de, por lo menos, cada cuatro años o cuando el comité se los solicite (p.10). Asimismo, se permite incluir en los informes los factores que afectan el cumplimiento de los objetivos de la CEDAW (p.10).

Para la CEDAW (1979), una forma esencial para la igualdad de género es la modificación de “los roles tradiciones entre hombres y mujeres en la sociedad y en la familia” (p. 2). A primera vista, esto es preocupante porque, como se observó en el primer capítulo, las mujeres han estado persiguiendo el mismo objetivo desde el siglo XVIII, sin embargo, también es significativo porque la CEDAW representa la consolidación de un pacto obligatorio para garantizar el acceso de las mujeres al espacio público, siendo la educación uno de los ámbitos más necesarios.

3.1.1 El artículo décimo sobre la educación en la CEDAW

Cuando la CEDAW se aprobó, el artículo 10° marcó la pauta del derecho a la educación, solicitando a los Estados parte eliminar la segregación de las mujeres en la educación y asegurar condiciones de igualdad entre los sexos (p. 5) a través de la procuración de 8 requerimientos:

- a) Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica, profesional y técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación profesional;

- b) Acceso a los mismos programas de estudios, a los mismos exámenes, a personal docente del mismo nivel profesional y a locales y equipos escolares de la misma calidad;
- c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza;
- d) Las mismas oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones para cursar estudios;
- e) Las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación permanente, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adultos, con miras en particular a reducir lo antes posible toda diferencia de conocimientos que exista entre hombres y mujeres;
- f) La reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente;
- g) Las mismas oportunidades para participar activamente en el deporte y la educación física;
- h) Acceso al material informativo específico que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia, incluida la información y el asesoramiento sobre planificación de la familia.

(CEDAW, 1979, p. 5)

El artículo 10 de la CEDAW reconoce la desigualdad en la educación entre hombres y mujeres, y busca que se procuren las mismas oportunidades en aspectos importantes como la orientación y el acceso educativo en diferentes niveles, mismos recursos, eliminación de estereotipos en la educación, becas y otros apoyos, la educación permanente, prevención del abandono, educación física y en salud. La

aproximación del tema de la educación dentro de la CEDAW, sin duda, comprende información valiosa y básica para asegurar la igualdad formal de la educación.

Para el caso de México, este acuerdo ha sido fundamental para la promoción del progreso educativo de las niñas y mujeres. Un ejemplo de esto se refleja en las cifras de educación superior: según el Censo Poblacional de 1980 (INEGI), un año antes de que México ratificara la CEDAW, las mujeres mayores de 15 años con este nivel educativo eran 506,806. Mientras que, para el censo más reciente (2020), esta cifra ascendió a 10,395,246. Sin embargo, la lectura adquiere otro significado cuando se desagrega por condición de habla de lengua indígena⁵⁷.

Tanto la CEDAW como el artículo 10° acertaron en el reconocimiento de la discriminación en el acceso a la educación que experimentaban las mujeres. Las respuestas para solucionar la brecha sirvieron para que los países pudieran tener un marco de referencia para tomar medidas formales que facilitaran incluir a las mujeres en el espacio educativo. Sin embargo, al no plantearse desde la perspectiva interseccional, las medidas para la igualdad en la educación contemplaron en menor medida a los sectores más vulnerables, como las mujeres indígenas.

Dentro de los 9 informes presentados por México entre 1982 y 2016, se ha abordado el tema de la educación para las mujeres indígenas. Asimismo, se ha servido del artículo 14° de la CEDAW (1979), *sobre las mujeres rurales*, para complementar estas acciones, el cual señala en el inciso d el derecho a

Obtener todos los tipos de educación y de formación, académica y no académica, incluidos los relacionados con la alfabetización funcional, así como, entre otros, los beneficios de todos los servicios comunitarios y de divulgación a fin de aumentar su capacidad técnica. (p.7)

⁵⁷ En 1980 el INEGI no desagregaba la cifra de educación por condición de habla de lengua indígena. Sin embargo, el capítulo 2 expuso el rezago educativo actual entre mujeres hablantes de lengua indígena y las no hablantes de lengua indígena.

Por lo tanto, México, adoptó estos compromisos, consciente de que la mayoría de las mujeres indígenas habitan en zonas rurales⁵⁸ y reconociendo la composición pluricultural de la población:



⁵⁸ En la actualidad, más del 60% de las Mujeres Hablantes de Lengua Indígena habitan en zonas de menos de 2,500 habitantes, localidades consideradas rurales (INEGI, 2020).

Cuadro 7. Principales avances reportados por México ante la CEDAW sobre la educación de las Mujeres Indígenas

Informe	Año	Artículo 10°	Artículo 14°
Primero	1982	S/R	<ul style="list-style-type: none"> • Educación elemental en internados indígenas • Centros de capacitación indígenas para problemas del campo • Planes en el Instituto Nacional Indigenista sobre trabajo, salubridad, vivienda, alimentación, cultivo e industria.
Segundo	1988	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de cursos comunitarios en primaria para zonas rurales e indígenas • Telesecundaria • Programa Nacional de Acción para la Integración de la Mujer en el Desarrollo: Alfabetización y educación para adultos, especialmente, para campesinas e indígenas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planes en la Reforma Agraria para capacitación de mujeres campesinas.
Tercer y cuarto	1997	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliación de los servicios educativos indígenas • Capacitación a maestros comunitarios • Producción de 32 videos con 20 variantes lingüísticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de la mujer campesina para actividades productivas (ganado bovino, artesanías, agricultura, etc.) • Programas Mundial de Alimentos para zonas indígenas a través del Sistema de Naciones Unidas.



- Programas compensatorios para la población rural, urbano-marginal e indígena de alimentación, salud, educación e infraestructura escolar y para jornaleros agrícolas.

Quinto 2000

- Expansión de la modalidad indígena comunitaria con resultados positivos sobre la eficiencia terminal en primaria
- Sinergia entre las becas educativas PROGRESA y escuelas CONAFE
- Distribución de paquetes escolares en escuelas multigrado
- Capacitación a maestros rurales e indígenas
- Modelo de educación bilingüe para diferentes etnias
- Programa de Albergues Escolares Indígenas del Instituto Nacional Indigenista para estudiantes de entre 6 y 14 años con servicios de alimentación, salud y hospedaje
- Análisis micro regional para identificar rezagos educativos de mujeres en la educación básica: Programa Red de Acciones Educativas en Favor de la Mujer (sensibilización sobre la importancia de la educación de la mujer en secundaria; Proyecto
- Programas del Instituto Nacional Indigenista para el desarrollo económico y productivo de los pueblos y comunidades indígenas
- Educación indígena y comunitaria
- Proyecto de Atención Educativa a la Población Jornalera Agrícola Migrante.

Aproximaciones para incorporar perspectiva de género en planes y programas.

Sexto 2006

- Desarrollo del Programa Camino a la Secundaria de CONAFE para fomentar entre docentes, madres y padres la inscripción y conclusión de la secundaria en zonas con mayor desigualdad de acceso entre hombres y mujeres
- Albergues escolares indígena para estudiantes de entre 4 y 18 años para la educación básico y media superior
- Libros gratuitos en 55 variantes de 33 lenguas indígena
- CONAFE desarrolló talleres de equidad de género para preescolar y primaria
- El 10% del presupuesto de becas fue para niñas y mujeres (NM) vulnerables, incluidas las NM indígenas
- Apoyo económico y seguimiento a estudiantes indígenas de educación superior, otorgando 370 becas, de las cuales el 53% fueron a mujeres
- En el marco del Acuerdo Nacional para el Campo (ANC) se hace el compromiso de dotar de servicios básicos e infraestructura a las comunidades indígenas
- Elaboración y publicación de manuales, cuadernos y guías de capacitación para la capacitación comunitaria
- Programa de desarrollo rural para proyectos productivos que celebró un encuentro de mujeres indígenas.

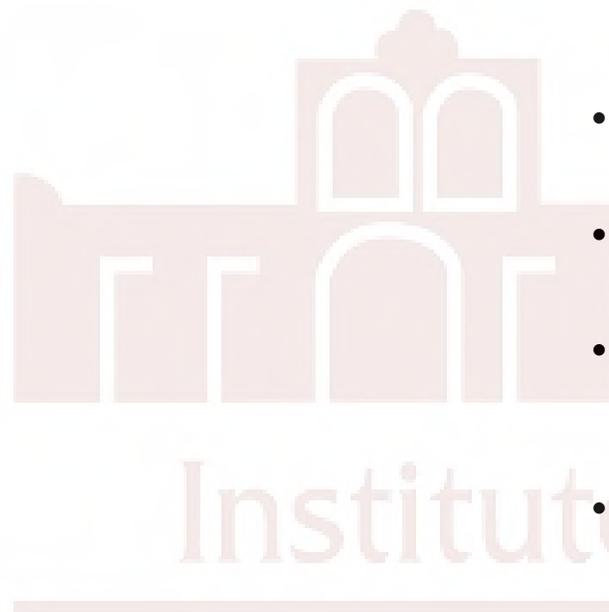
- Aplicación del modelo de educación para la vida y el trabajo que incluye: alfabetización para mujeres indígenas y educación no escolarizada a la primera infancia
- Algunas mujeres indígenas se beneficiaron de las becas para madres jóvenes y jóvenes embarazadas para que se incorporen al sistema escolarizado.
- 17 módulos en lengua materna y bilingüe con programas de género para población jornalera e indígena sobre género, violencia y salud de las mujeres
- 8 módulos educativos para trabajar las vertientes de español como segunda lengua y alfabetización bilingüe.

Séptimo y
Octavo 2010

S/R

- 10 programas sectoriales están vinculados con la población indígena, el Programa Nacional de Desarrollo y el PROIGUALDAD⁵⁹
- 90% de los recursos para el desarrollo social se fueron al combate a la pobreza, seguridad alimentaria y educación, a beneficio también de la población indígenas como los Albergues Escolares Indígenas
- Desarrollo de programas de productoras indígenas para apoyar el empleo

⁵⁹ El Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres (PROIGUALDAD) es una iniciativa para que el Estado desarrolle, ejecuten, articule y asigne presupuestos a políticas y programas con perspectiva de género (s.f., párr. 8)



- En el marco del programa OPORTUNIDADES⁶⁰ se registró un aumento del grado de escolaridad del 8% y 10.1% de niñas y niños, respectivamente
- En el marco del programa OPORTUNIDADES se registró un aumento del grado de escolaridad de los jóvenes de 0.64 grados para mujeres, y un 0.84 en hombres indígenas
- Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM)
- El Proyecto de Becas a Estudiantes Indígenas de Nivel Superior aumento de presupuesto y becó a 285 mujeres
- Se establecieron Centros comunitarios de aprendizaje con equipo de cómputo e internet en 92% de localidades con presencia indígena
- Se desarrollaron programas para proyecto productivos y económicos, así como para la seguridad alimentaria de las poblaciones indígenas.

Noveno 2016

- El Programa de Apoyo a la Educación Indígena (PAEI), de 2013 a 2016, benefició a 142,000 niñas y 150,000 niños
- El 25% de beneficiarias de PROSPERA son mujeres indígenas

⁶⁰ *Oportunidades* (Más adelante llamado PROSPERA) es un programa de transferencias condicionadas para que familias en situación de pobreza mejoraran su situación alimentaria, educativa y de salud.



- Se reconoce en la Ley General de Niñas, Niños y Adolescentes garantizar el derecho a la educación, enfocándose en el ingreso y reingreso de niñas y adolescentes embarazadas, y acciones afirmativas para grupos vulnerables en regiones con rezago educativo o condiciones desventajosa
- El Programa Nacional de Becas beneficia a NNA y jóvenes, especialmente en localidades rurales y/o dispersas, con altos grados de marginación y/o rezago social
- Ejecución del Programa de Apoyo a la Educación Indígena a través de Casas y comedores del Niño indígena y becas de educación superior y apoyo a la titulación
- Programa de fortalecimiento académico para Mujeres indígenas en posgrado y apoyos complementarios a becarias CONACYT: El Programa tiene tres modalidades: becas de posgrado para mujeres indígenas, incorporación de mujeres indígenas para el fortalecimiento regional, y apoyos complementarios para mujeres indígenas becarias
- El Sistema de Radiodifusoras Culturales Indigenistas promueve la igualdad de género en 36 lenguas
- El Programa Nacional de Becas prioriza mujeres indígenas rurales
- Bachillerato y Universidad interculturales
- Operación de estancias infantiles en comunidades indígenas.
- Reconocimiento de los derechos de las mujeres indígenas y la igualdad, a nivel constitución, entre los hombres y las mujeres indígenas.



- Programa de jornaleros agrícolas con apoyo para la permanencia escolar
- En la educación de los adultos, 3,608 mujeres indígenas terminaron la educación básica y 88,144 se alfabetizaron.

Nota: S/R= Sin reporte

Nota: Para el artículo 14°, se seleccionaron los avances en educación y capacitación, así como las medidas que buscaron mitigar los efectos de los obstáculos (Ver capítulo 2) que enfrentan las mujeres indígenas en el acceso a la educación, como las barreras de género, la pobreza y el desempleo mediante el impulso productivo, así como la procuración de la seguridad alimentaria y la provisión de servicios.

Nota: El noveno informe, a diferencia de los 8 previos, no estructura el reporte por artículos, sino que lo hace por temáticas generales. De esta manera, la información presentada en la columna del artículo 10° corresponde a la temática *Educación* (pp. 19 – 21) y, para el artículo 14°, las temáticas son *Derechos Humanos* (pp. 4 y 5); *Programas y políticas de combate a la pobreza con PEG (Perspectiva de Género)* (pp. 33 - 34); y *Las familias y las relaciones matrimoniales* (pp. 34 - 35).

Nota: Adaptado de los “Informes iniciales de los Estados Parte”, 1982; “Segundos informes periódicos de los Estados parte”, 1988; “Tercero y cuarto informes periódicos de los Estados partes”, 1997; “Quinto informe Periódico de México”, 2000; “Sexto informe periódico de los Estados Partes”, 2006; “7° y 8° Informes consolidados”, 2010; y “Noveno informe periódico que los Estados partes”, 2016, Gobierno de México.

En el Cuadro 7, se observa el trabajo de México para la procuración y la eliminación de las barreras frecuentes que tienen las mujeres indígenas en torno a la educación con base en los parámetros determinados por la CEDAW. No obstante, hasta el quinto informe, la mayoría de las acciones no muestran una atención particular hacia las mujeres, ni mucho menos un enfoque de género. Por el contrario, estas son aplicables de forma general a la población indígena, y concentradas en el nivel básico sin atención al progreso educativo, el cual está estrechamente relacionado con la idea de desarrollo.

Hasta el sexto informe, las acciones parecen reconocer la brecha educativa entre hombres y mujeres. Se hicieron avances significativos para sensibilizar sobre la importancia del avance educativo de las niñas indígenas; capacitaciones de género en entornos comunitarios, apoyos complementarios y becas desde la educación básica hasta la superior; educación permanente; incorporación y reincorporación de madres jóvenes; desarrollo de materiales culturalmente apropiados; alfabetización; y generación de actividades productivas. Sin embargo, esto no sería suficiente para alcanzar la igualdad sustantiva de acceso a la educación para las mujeres indígenas.

Las medidas positivas observadas en el Cuadro 7 seguirían siendo limitadas respecto a la significativa desigualdad educativa: La gran mayoría de estas, de carácter temporal y sin resultados extendidos. Por ejemplo, en términos generales, a nivel mundial, aunque existían mujeres y niñas fuera de las escuelas, en muchos países se había alcanzado la paridad educativa. Pero, la aparente eliminación de la discriminación en el acceso pasaba por alto la discriminación en todo el proceso educativo: acceso, permanencia, finalización, trato recibido, resultados, elección profesional y la trascendencia educativa (CEDAW, 2017, pp.1 y 2).

Aquellas complicaciones en la trayectoria educativa serían aún más desafiantes para las mujeres indígenas con base en sus condiciones sociales de clase, género y etnia. No obstante, estas nunca se plantearon directamente dentro de los acuerdos de la CEDAW en 1979. Aunque México parcialmente lo retomó, los compromisos fueron superficiales cuando estas categorías, las cuales se transforman en sistemas simultáneos de subordinación, no son profundizadas ni nombradas dentro del derecho que se quiere garantizar para todas: la educación de las mujeres indígenas.

3.1.2 Recomendación general núm. 36 de la CEDAW (2017) sobre el derecho de las niñas y las mujeres a la educación: renovación del compromiso y el reconocimiento de la identidad

A partir de una serie de informes por parte de los gobiernos, la sociedad civil y las organizaciones no gubernamentales, el Comité para la CEDAW generó la recomendación número 36 (CEDAW, 2017, p.2), sobre el derecho de las niñas y las mujeres a la educación. Esto, como una necesidad de respuesta a un objetivo no logrado de igualdad de género. Los avances no fueron suficientes en términos de paridad y aprovechamiento (CEDAW, 2017): primero, porque el artículo 10° omitió las barreras existentes en todo el proceso educativo; y segundo, porque no se evidenció que estas dificultades son diferenciadas entre las mismas mujeres.

Las mujeres pertenecientes a grupos desfavorecidos y marginados tienen pocas oportunidades de acceso y progreso educativo debido a la pobreza multidimensional⁶¹, a la poca oferta educativa con planes y programas inadecuados, a la ausencia de calidad y, por su puesto, a los desafíos socioculturales basados en estereotipos de género predominantes en todos los ámbitos. Por este motivo, para hacer realmente efectivo el derecho de todas a la educación, y, además, con el compromiso estipulado dentro de un marco sujeto a tutela judicial, el comité amplió las medidas, tomando en cuenta estas observaciones, a través de la recomendación 36 (CEDAW, 2017, p. 2).

3.1.2.1 El marco tridimensional de la educación

La recomendación número 36 propone observar el derecho a la educación de las mujeres en 3 dimensiones. “La primera se refiere al derecho de acceso a la educación; la

⁶¹El concepto de pobreza multidimensional reconoce de manera holística todos los aspectos de las condiciones de vida que vulneran la dignidad de las personas, al limitar sus derechos y libertades fundamentales, así como la satisfacción de sus necesidades básicas (p. 3). Por este motivo, desde este enfoque, la pobreza es resultado de la falta de recursos económicos y de la ausencia de garantía de los derechos sociales. Con esto en mente, el objetivo es combatir la pobreza mediante el desarrollo integral (CONEVAL, s.f., p. 3). En México, la Ley General de Desarrollo Social (artículo 36, 2024) toma como indicadores de pobreza el ingreso, el rezago educativo, el acceso a la salud, a la seguridad social, a la alimentación, la calidad de la vivienda, el acceso a servicios básicos de la vivienda y la cohesión social.

segunda, a los derechos en la educación; y la tercera, a la instrumentalización de la educación para el disfrute de todos los derechos humanos” (CEDAW, 2017, p. 4):

- **El acceso a la educación** hace alusión a la existencia de una infraestructura adecuada y la participación igualitaria de las mujeres respecto a los hombres en términos de asistencia, permanencia y avance en los niveles educativos (CEDAW, 2017, p. 4).
- **El derecho en la educación** es la igualdad sustantiva dentro de los espacios educativos, por lo que “guarda una relación con la igualdad de trato y de oportunidades, así como las formas que adoptan las relaciones de género” entre la comunidad estudiantil para no reforzar estereotipos discriminadores (CEDAW, 2017, p. 4).
- **El derecho por medio de la educación** establece que la escolarización tiene la capacidad de “moldear los derechos y la igualdad de género en aspectos de la vida ajenos al ámbito educativo” (CEDAW, 2017, p. 5). Esto implica determinar si la educación es “transformadora y mejora de manera sustantiva la posición social, cultural, política y económica de las mujeres” (CEDAW, 2017, p. 5).

3.1.2.2 Recomendaciones de la CEDAW para el acceso de las mujeres indígenas a la educación

La recomendación 36 reconoce que las niñas y mujeres de grupos desfavorecidos requieren de una atención especial, porque son las más vulnerables a no tener acceso educativo, debido a que experimentan simultáneas formas de discriminación. A este hecho, se le suma “la falta de pertinencia de los planes de estudios, la enseñanza impartida exclusivamente en la lengua mayoritaria, la exposición a la violencia, la estigmatización o la pobreza” (CEDAW, 2017, p. 11).

Las mujeres indígenas se integran dentro de los grupos en desventaja. La CEDAW señala que su falta de acceso a la educación se debe, tanto a los factores ya mencionados, como a la pobreza y la discriminación (CEDAW, 2017, p.12). Estos elementos acumulados dan como resultado la obtención de “los peores resultados

académicos, las mayores tasas de deserción escolar, y la pérdida de la herencia lingüística y la baja autoestima” (CEDAW, 2017, p.12).

Ante esta situación, la CEDAW propuso estrategias para eliminar la brecha educativa de las mujeres de los grupos desfavorecidos, centrándose en la eliminación de estereotipos, la discriminación y todos los obstáculos de acceso (CEDAW, 2017, p. 13). De estas recomendaciones, las que aplican a las mujeres indígenas son:

- a) Eliminar los estereotipos, en particular los que afectan a las niñas y las mujeres indígenas y de grupos minoritarios, que ponen en peligro su acceso a la educación y las exponen a la violencia en la escuela y la comunidad y en el camino a la escuela, especialmente en las zonas apartadas;
- b) Corregir las situaciones socioeconómicas y condiciones de vida desfavorables, especialmente de las niñas y las mujeres indígenas y de grupos minoritarios, que obstaculizan su acceso a la educación, en particular debido a la precedencia que se da a la escolarización de los varones cuando los recursos financieros son escasos;
- c) Velar, cuando proceda, en colaboración con los donantes y los organismos humanitarios, porque se haga lo necesario para asegurar la educación y la seguridad de todas las niñas y las mujeres de grupos desfavorecidos;

(CEDAW, 2017, p. 13)

La CEDAW prioriza las condiciones socioeconómicas y los estereotipos de género como los principales elementos que requieren atención para garantizar la educación a las mujeres indígenas. En el capítulo 2 se identificaron esas mismas barreras, y se desarrolló en torno a estas. Sin embargo, estas medidas no están reconociendo que la discriminación a la que está expuestas no es solo por el hecho de ser mujer, sino también por el racismo arraigado debido a su condición étnica. Además, esto mismo es lo que ha facilitado la reproducción de las demás desventajas.

Por otro lado, están las barreras culturales, de donde emanan los roles tradicionales de género, que perjudican “el ejercicio del derecho a la educación” (CEDAW, 2017, p. 15) de todas las mujeres, inmersas en el sistema patriarcal. Sin

embargo, también se deben contemplar, para el caso de las mujeres que habitan en comunidades indígenas, las violencias en nombre de la tradición que vulneran la dignidad humana, muchas de las cuales se justifican por la costumbre.

Ante esa situación, la recomendación 36 de la CEDAW propone las siguientes estrategias para que las barreras culturales no sean un impedimento de la educación, de las cuales, las que aplican a las mujeres indígenas son

- A) Impedir que se prive a las niñas y las mujeres de su derecho a la educación sobre la base de normas y prácticas patriarcales, religiosas o culturales, de conformidad con la recomendación general núm. 31 del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer y observación general núm. 18 del Comité de los Derechos del Niño (2014) sobre las prácticas nocivas, adoptadas de manera conjunta;
- B) Facilitar el diálogo con los dirigentes religiosos y tradicionales sobre la importancia de la educación de las niñas y de poner fin a las prácticas y costumbres que obstaculizan su participación en todos los niveles de la enseñanza;
- C) Establecer la edad mínima de las niñas para contraer matrimonio, con o sin consentimiento parental, en los 18 años, de conformidad con la recomendación general núm. 31 y observación general núm. 31;
- D) Formular políticas de readmisión y de educación inclusiva que permitan que las niñas embarazadas, las madres jóvenes y las niñas casadas antes de cumplir los 18 años sigan asistiendo a la escuela o vuelvan a ella sin demora, y velar por que esas políticas se den a conocer a todos los centros de enseñanza y administradores, y también a los padres y las comunidades;
- E) Poner fin a las prácticas que pueden obstaculizar el acceso a la educación, como el trabajo no remunerado de las niñas en el hogar;
- F) Velar porque todos los niños, en particular las niñas, que no hayan llegado a la edad mínima laboral cursen estudios a tiempo completo, incluida, cuando proceda y en consonancia con las normas internacionales del trabajo pertinentes, formación profesional o técnica.

(CEDAW, 2017, p. 16)

3.1.2.2.1 Breve semblanza de acciones recientes y vigentes de México ante la Recomendación 36 de la CEDAW para el acceso a la educación

Hoy en día, el X Informe de México ante la CEDAW no está disponible, por lo que no hay información oficial de los trabajos que se han realizado para responder a la Recomendación 36. Sin embargo, a continuación, se presentará una breve semblanza de algunas acciones destacables para combatir la brecha de accesibilidad educativa de las mujeres – y niñas - indígenas en el país. Las temáticas aplicables son sensibilización en género; becas y apoyos económicos gubernamentales, y alianzas con organismos internacionales; prohibición del matrimonio infantil; y combate al trabajo infantil.

a) Sensibilización en género en comunidades indígenas:

Entre las recomendaciones de la CEDAW, la eliminación de los estereotipos de género y las prácticas culturales patriarcales que impiden el acceso a la educación de las mujeres indígenas es una de las principales propuestas. Bajo este objetivo se desarrolló el programa de *Fortalecimiento para el ejercicio de derechos de las mujeres indígenas y afroamericanas en sus diferentes etapas de vida*.

Este proyecto fue desarrollado por el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) y consiste en que se “promuevan y ejerzan los derechos de las mujeres indígenas y afroamericanas, y la igualdad de género” (INPI, 2020, par. 3). Este objetivo se planea alcanzar mediante la implementación de propuestas emitidas y ejecutadas por las mismas personas que integran la comunidad a la que se busca beneficiar.

Dentro de los ámbitos seleccionados por el programa están la sensibilización en igualdad de género; los derechos de las mujeres; prevención y erradicación del embarazo de niñas y adolescentes; masculinidades con enfoque intercultural; y sensibilización sobre las consecuencias del matrimonio infantil entre otros. Sin embargo, estos tópicos son los que se alinean con la recomendación 36. El apoyo económico de estas iniciativas fue de 150, 000 pesos mexicanos por proyecto.

b) Becas y apoyos económicos

Otra de las acciones en seguimiento a las recomendaciones, es la necesidad de corregir la situación socioeconómica desventajosa que experimenta la población indígena. Dentro de los apoyos complementarios necesarios para garantizar el acceso a la educación son, además de los programas sociales, las becas escolares. Esto porque, las barreras económicas son una de las principales causas de abandono escolar, siendo las mujeres indígenas las más afectadas por la prioridad a la educación de los varones en los hogares de escasos recursos (CEDAW, 2017, p.13).

Para este objetivo, los programas de becas y apoyos a la educación disponibles tanto para mujeres y la población indígena, en específico, son los siguientes:

- I. Becas para el bienestar Benito Juárez: Jóvenes escribiendo el futuro para el nivel superior - SEP
- II. Programas de Apoyo a la educación indígena a través de las casas y comedores indígenas para estudiantes universitarios indígenas - INPI
- III. Incorporación de Mujeres Indígenas a posgrados para el Fortalecimiento Regional – Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT)
- IV. Apoyos Complementarios para Mujeres Indígenas Becarias - CONAHCYT
- v. Programa Estancias Posdoctorales para Mujeres Mexicanas Indígenas en Ciencia, Tecnología, Ingenierías y Matemáticas (PEPMI) - CONAHCYT y el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo de Canadá (IDCR)

62

También se han hecho otras iniciativas en alianza con instituciones internacionales como el programa SUSI (Study of the U.S. Institutes) con el Departamento de Estados Unidos; los programas de movilidad estudiantil en las Universidades Interculturales; la Beca HeforShe de la campaña de ONUMujeres

⁶²Para mayor información sobre estos programas ver Anexo 1.



de la Universidad del Claustro de Sor Juana; el Programa de Liderazgo para Jóvenes Indígenas (PLJI) de la Universidad de las Américas Puebla y la Embajada de Estados Unidos; etcétera.

c) Prohibición del matrimonio infantil

A lo largo de la investigación y dentro de la recomendación 36 se observa el vínculo estrecho entre el matrimonio infantil y la falta de acceso a la educación. Esta práctica no solo perjudica la trayectoria educativa de quien la padece, sino que es parte de una cultura patriarcal nociva que afecta la dignidad y el bienestar. Por este motivo, el gobierno de México ha reformado el Código Civil Federal en materia de matrimonio y, además un ajuste constitucional sobre los límites de los derechos y la libre determinación de los pueblos y comunidades indígenas.

El Código Civil Federal, anteriormente, establecía que la edad mínima para contraer matrimonio era de 16 años para hombres y 14 años para mujeres (Secretaría de Gobernación (SEGOB), 2019, párr. 4). La modificación actual en el artículo 148° es que “para contraer matrimonio será necesario haber cumplido dieciocho años” (Artículo 148, Código Civil Federal, 2019) sin que ninguna autoridad local o familiares otorguen el consentimiento de lo contrario (SEGOB, 2019, párr. 4).

Asimismo, en 2024, se aprobó la reforma constitucional para el artículo 2° sobre los derechos de los pueblos indígenas. De esta manera, se acuerda que la autonomía sobre las formas internas de convivencia, organización y propios sistemas normativos en usos y costumbres tenga en cuenta el interés superior de la niñez (Senado de la República, 2024). Esta medida tiene como objetivo principal poner fin a las prácticas nocivas de los matrimonios infantiles que afectan el desarrollo de las niñas y adolescentes.

d) Combate al trabajo infantil

Otra de las estrategias planteadas por la CEDAW para garantizar la educación de las niñas indígenas es a través de la eliminación del trabajo infantil, ya que la ocupación

por parte de los menores afecta su rendimiento escolar y facilita el abandono. No obstante, aunque en la mayoría de las ocasiones suceda por necesidad, este trae otras “consecuencias negativas en su desarrollo físico, mental, psicológico o social” (Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), 2018, p.1).

Muchos de los menores indígenas están empleados en el sector agrícola. A nivel nacional es el área económica mayoritaria con trabajo infantil (INEGI, 2022). Por este motivo, la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (STPS) emitió el Distintivo Empresa Agrícola Libre de Trabajo Infantil (DEALTI). Las empresas adscritas son reconocidas por la promoción de la cultura de responsabilidad social con políticas para la no utilización de mano de obra infantil, el cuidado y la protección de los menores hijos de los trabajadores del campo (STPS, 2019, párr. 2)

3.1.2.3 Recomendaciones de la CEDAW sobre la utilidad social de la educación

La recomendación 36 de la CEDAW (2017) visibiliza ampliamente que el valor de la educación amplía las habilidades intelectuales, socioemocionales y técnicas funcionales tanto para el mercado como para mejorar la situación social, política y económica de las mujeres. No obstante, el contexto -patriarcal- en que las mujeres se desenvuelven hacen que el potencial de la educación se atenúe. Es por esto que, con el objetivo de procurar un escenario de participación equitativa, el comité para la eliminación de la discriminación sugiere lo siguiente:

- a) Formar al personal docente para que adopte estrategias constructivistas de enseñanza que doten a las niñas y las mujeres de capacidad de pensamiento crítico y de un sentimiento positivo de autoestima y confianza para participar en condiciones de igualdad con los hombres en puestos directivos y decisorios en las esferas social, económica y política;
- b) Adaptar las opciones y los contenidos en la educación de las niñas y las mujeres, en particular en los niveles superiores de la enseñanza, a fin de aumentar su representación en las disciplinas científicas, técnicas y de gestión y, con ello, su calificación, para que puedan acceder a puestos directivos y decisorios, en particular en las profesiones y empleos dominados por los hombres;

- c) Fortalecer la educación cívica y ciudadana en las escuelas, así como los programas de alfabetización continua de adultos con perspectiva de género destinados a mejorar el papel y la participación de las mujeres en la familia y en la sociedad;
- d) Reconocer la importancia de empoderar a todas las mujeres mediante la educación y la formación en cuestiones de gobierno, políticas públicas, economía, tecnologías de la información y las comunicaciones y ciencias a fin de que desarrollen los conocimientos y las aptitudes necesarios para contribuir plenamente en todas las esferas de la vida pública;
- e) Proteger el derecho de las mujeres al trabajo decente combatiendo la arraigada segregación horizontal de los mercados de trabajo que favorece a los hombres y los coloca predominantemente en sectores ocupacionales con mayor reconocimiento profesional sobre la base del patrocinio más que del mérito
- f) Mejorar y ampliar el acceso de las mujeres a las tecnologías de la información y las comunicaciones, incluidos los instrumentos de gobierno electrónico, a fin de posibilitar su participación política y, en general, promover su inclusión en los procesos democráticos, mejorando también la capacidad de esas tecnologías para atender las necesidades de las mujeres, en particular de las mujeres marginadas
- g) Desarrollar herramientas, aptitudes y programas de formación adecuados, en consulta con las mujeres, a fin de prepararlas y empoderarlas para ocupar puestos directivos y asumir responsabilidades en la vida pública
- h) Adoptar todas las medidas necesarias para eliminar los prejuicios y estereotipos de género que obstaculizan el acceso de las mujeres a las esferas social, económica y política y su plena participación en ellas.

(CEDAW, 2017, p. 25)



3.2 El valor de la educación para el desarrollo de la autonomía de las mujeres indígenas

El panorama para la instrumentalización de la educación representa un gran desafío, sin embargo, se vuelve aún más crítico cuando no se puede acceder a ella. Sin esta posibilidad, las mujeres no solo se exponen a experimentar pobreza intergeneracional que limita sus posibilidades de desarrollo, sino que también socava su autonomía personal y restringe su libertad de elección (CEDAW, 2017, p.8). Esta situación se puede percibir en distintos ámbitos de la vida, como en la salud o la organización familiar y en el "equilibrio de poder y participación en igualdad de condiciones con los niños y los hombres tanto en la esfera privada como en la pública" (CEDAW, 2017, p. 8).

En el caso contrario, cuando las mujeres han podido acceder a la educación en todos sus niveles ven ampliada su perspectiva de vida, ya que se desarrolla la confianza y los conocimientos para el desenvolvimiento en autonomía. De hecho, los resultados de las entrevistas que se presentarán a continuación han permitido respaldar este planteamiento. Por lo tanto, las mujeres indígenas que cuentan con un nivel educativo superior pueden comprobar la instrumentalización de la educación a través de sus propias experiencias.

Para este apartado, el principal objetivo es comprender de qué manera la educación impacta en la autonomía de las mujeres indígenas desde la perspectiva de Mackenzie et al. y en las capacidades centrales relacionadas con esta (Nussbaum, 2002): salud corporal, integridad corporal; sentidos, imaginación y pensamientos, razón práctica, afiliación y control del propio entorno. Para desarrollarlo, fue fundamental conocer directamente la perspectiva de las mujeres indígenas que han conseguido acceder a la educación superior y sobre la relación de la educación con su autonomía.

Metodología

Para identificar de qué manera la educación es transformadora, al impactar la autonomía de las mujeres indígenas y sus capacidades humanas centrales para el bienestar relacionadas con esta, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 4 mujeres indígenas

con estudios superiores. Las participantes fueron informadas sobre el objetivo de las entrevistas, y autorizaron el uso de sus nombres y la publicación de sus respuestas para contribuir a la presente investigación.

Cuadro 8. Perfil de entrevistadas

Nombre	Edad	Comunidad de origen	Lengua materna	Primer grado superior	Último grado de estudios	Ocupación
Angie L.G.	27 años	San Nicolás Guadalupe, Estado de México	Mazahua/ español	Lic. en Lengua y cultura	Mtra. en Política Pública	Coordinadora de Planeación Lingüística en INALI
Adriana Antonio	36 años	Las Palomas, Estado de México	Mazahua	Lic. en Derecho	Dra. en Derecho Procesal Constitucional	Servidora pública y activista por los DDHH de los pueblos indígenas
Palmira Flores	30 años	San Luis Potosí (SLP) (En la comunidad triqui), SLP	Xnania (Triqui)/ español	Lic. en Ciencias de la Comunicación	Mtra. en Asuntos Políticos y Política Pública	Coordinadora en el Consejo Indígena de San Luis Potosí
Alondra Velázquez	28 años	Nahuatzen, Michoacán	Español	Lic. en Derecho	Mtra. en Derecho y Ciencia Política y (Doctorante de Ciencia Política)	Académica de la UNAM

Nota: Elaboración propia



Cuadro 9. Programas dirigidos a personas indígenas empleados por las entrevistadas para complementar sus estudios

Nombre	Programa de la CID	Programa gubernamental
Angie L.G.	<ul style="list-style-type: none"> Programa de Liderazgo para Jóvenes Indígenas (PLJI) y la Embajada de EEUU Becas SUSI para mujeres indígenas y afrodescendientes de la Embajada de EEUU Programa de movilidad estudiantil de la Universidad Intercultural del EDOMEX con la Universidad de Granman en Cuba Proyecto 1000 en la Universidad de Victoria en Canadá - SEP, AMEXCID 	<ul style="list-style-type: none"> Universidad Intercultural del EDOMEX Beca del Consejo Estatal para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas del EDOMEX Apoyo complementario para mujeres indígenas de CONAHCYT
Adriana Antonio	<ul style="list-style-type: none"> Organismo internacional desconocido en primaria 	<ul style="list-style-type: none"> Beca de Apoyo a estudiantes de pueblos originarios de la Universidad del Estado de México
Palmira Flores	NA	<ul style="list-style-type: none"> Beca a Estudiantes Indígenas de Nivel Superior y Maestría del INPI Proyectos de Comunicación Indígena del INPI
Alondra Velázquez	NA	<ul style="list-style-type: none"> Apoyo complementario para mujeres indígenas de CONAHCYT

Nota: Elaboración propia

Las entrevistas son un recurso muy valioso para este trabajo, porque respaldan la investigación documental hasta ahora empleado a través de información primaria. Esto es importante, porque permite validar el discurso formal sobre la instrumentalización de la educación en contextos de desventaja, como el que experimentan las mujeres indígenas. Las participantes compartieron sus experiencias vivenciales subjetivas, por lo



que, considerando que estas narraciones parten de una percepción personal del propio bien, sustentan desde el principio la misma capacidad de desarrollo de autonomía.

El presente trabajo no es una muestra representativa, sin embargo, el empleo de cuatro entrevistas responde a la misma naturaleza del análisis cualitativo, en el que es más importante el contenido que el número de participantes. Para este caso, se logró obtener información valiosa para contrastar y justificar el análisis de los apartados previos de la tesis. En ese sentido, aunque una mayor cantidad de entrevistas podría significar más diversidad y perspectiva, cuatro ejercicios han sido suficientes para obtener nuevos conocimientos sobre el objeto de estudio, así como para validar las premisas presentadas y reforzar la hipótesis.

Para sistematizar las respuestas, se empleó la metodología mixta de *template analysis*, partiendo de una plantilla inicial basada en el concepto de autonomía sociorelacional y las capacidades humanas centrales relacionadas con esta. Cabe señalar que, durante las entrevistas se explicó la concepción multidimensional de autonomía. Ello fue importante porque las participantes pudieron ubicar, desde un enfoque integral, la evolución y aplicación de la autonomía en sus vidas. Posteriormente, estas categorías fueron codificadas por medio del software *Maxqda*, para investigaciones cualitativas, lo que facilitó el análisis de las respuestas que finalmente dieron pie a la selección de las dimensiones importantes de su vida desarrolladas a continuación.

Figura 1. *Mi camino hacia la educación superior siendo mujer indígena en México*

Historia de Angie L.G.

Soy la mayor de cinco hermanas. Por eso, mi posición viene con bastantes responsabilidades. Mi mamá me recuerda que, cuando era niña, siempre decía que quería ser alguien importante en la historia, y luego me reconoce al agregar que he logrado muchas cosas. Aunque, siendo sincera, nunca ha sido fácil.

Vengo de una comunidad con algunas costumbres. Por ejemplo, cuando tenía 15 años, estaba en ese proceso de que, según la tradición, si alguien te "echa el ojo", te tienes que

casar. Pero ahí mi papá siempre estuvo firme: -Si no te quieres casar, no te vas a casar y no te van a obligar-.

Él pensaba así porque había visto lo que le pasó a mi tía, su hermana. Ella quedó embarazada, y cuando buscaron que el chico se hiciera responsable, él se negó, y su familia dijo que no querían como nuera a una mujer que no sabía ni leer ni escribir. Mi papá quedó tan marcado por esa experiencia que nos dijo a todas: -Ninguna de mis hijas va a sufrir por eso-. Fue ahí cuando decidió apoyarnos para que estudiáramos.

Sin embargo, ese apoyo venía con sus complicaciones. Mi papá era albañil y solo alcanzaba para cubrir lo esencial. Afortunadamente, nunca nos faltó agua, comida ni calzado, pero cosas como el internet sí. Además, las condiciones geográficas de mi comunidad no ayudaban: para ir a la escuela tenía que cruzar un bosque, y mi mamá, ocupada con sus negocios, no podía acompañarme a la parada del autobús. Entonces, no era factible que me trasladara para la escuela de manera constante, ni por la distancia, ni por mi seguridad e integridad corporal, porque en ese bosque las chicas corrían peligro de ser violadas. Así que mis papás decidieron que lo mejor era que rentara un lugar cerca de la escuela. Fue un alivio, pero también significó un gran cambio para mí, dejar mi hogar y, por su puesto, un mayor gasto económico.

Para mantenerme, me apoyé en becas como PROSPERA, que fueron fundamentales para mis estudios. También comencé a trabajar como traductora e intérprete gracias a la lengua que mi familia me enseñó, pero reconocí que esos ingresos no eran continuos.

Aunque mi papá me apoya, los prejuicios nunca faltaban, los cuales hacía dudar a mi papá de mí. Por ejemplo, en las pláticas entre hombres en el pueblo, ellos le decían cosas como: - ¿Para qué estudia? Va a ser el marido quien va a disfrutar del dinero-. Estas palabras lo hacían dudar. Mientras tanto, yo debía demostrarle que valía la pena confiar en mí. También recibía comentarios como: -Ya te vi-, -Ya estás de loca-, -Ya te voy a sacar de la escuela-. Había un temor constante de que cualquier error de mi parte, como salir embarazada, cortara mi camino y el de mis hermanas menores. Eso me obligó a andar con mucho cuidado, sin dar motivos para que me retirara su apoyo. Nada de amigos, novios ni salidas de noche.

Lo mismo pasaba con los viajes. Cuando tuve la oportunidad de ir a otro país por la escuela, mi papá me decía, - ¿Qué vas a hacer allá?, ¿Por qué te vas a un lugar que ni conoces?-. Mi mamá, por su parte, también era muy pesimista: ¿Qué tal si te pasa algo? -. De ellos no

recibía un -qué te vaya bien hija, disfruta-, sino todo lo contrario. Así que cada paso que daba era con esa presión de no equivocarme. Pero también te marca psicológicamente.

Estudié política pública por una convicción, por provenir de procesos de discriminación y violencia en comunidad y en la misma familia, y piensas en que no quieres repetir eso, y traes un auténtico, cómo te podría decir, una auténtica pequeña motivación en ti que quiere un mundo mejor, no para mí, para mis hermanas, para mi familia. Nosotros sí venimos desde abajo, y queremos algo mejor. Creo que esa fue una de las razones que me llevó a estudiar política pública, (para) poder incidir un poquito en la política, (...) para mejorar la vida de alguien”.

Historia de Adriana

En mi comunidad, los roles de género están profundamente arraigados. Además de la violencia, las mujeres no tienen tantas opciones. Desde niña escuchaba comentarios de los hombres de mi familia diciendo, -A mi hijo lo voy a mandar a la escuela, pero a ella, que es mujer, no, porque se va a casar y llenar de hijos-. Eso se sigue escuchando en la actualidad.

Tampoco tenía mujeres cercanas que hubieran estudiado, ni mis primas, ni mis tías.

A pesar de eso, me encantaba la lectura. Yo leía los pocos libros que había en casa y traté de ser la mejor en todo lo que hacía. Estuve en concursos de conocimientos, oratoria y poesía, y siempre figuraba en el cuadro de honor. Quería demostrar que sí podía. Algunos maestros me decían, -Eres muy inteligente, tienes que aprovecharlo y hacer otra cosa-. Esas palabras se me quedaron grabadas.

Mi abuelo, que era de las pocas personas en la comunidad que sabía leer y escribir, también jugó un papel importante en mi vida. Me pedía ayuda para hacer cuentas y anotaciones, y yo trataba de hacerlo lo mejor posible. Él siempre me decía que iba a lograr algo bueno con mi vida. Eso me generó mucha confianza.

Recuerdo que un día en la secundaria nos dejaron leer la Constitución en una clase de Formación Cívica y Ética. Recuerdo aprenderme artículos y que mi mente hiciera un *corto circuito*, porque cuando tu realidad habitual es otra, y ves violencia en todos lados y desigualdades, piensas que es normal, que es lo correcto. Pero, cuando yo leí la Constitución, me di cuenta de que existían los derechos, pero que eran una utopía. A pesar de ser el máximo ordenamiento, aquí no se estaban acatando. Por eso estudié derecho.

En mi casa tenía un discurso extraño, porque, por un lado, mi papá veía que *le echa ganas*, pero, al final se contaminaba por todo lo que pensaban los demás hombres. Logré estudiar la secundaria porque crearon una escuela en el pueblo de al lado. Recuerdo que al inicio la primaria nos prestaba un salón, y ahí empezamos.

A pesar de mi buen desempeño académico, mi papá decidió que no seguiría estudiando después de la secundaria. Pasé un año en casa ayudando, sintiendo que mi vida se estancaba. Sabía que había algo más en mí que irme a trabajar a la ciudad como empleada doméstica. No digo que esté mal, todo es digno, pero cuando lo haces por propia elección, perfecto, pero cuando sabes que es la única opción, no.

Un día, inesperadamente, mi papá me permitió estudiar la preparatoria. Pero, ni las carencias económicas de la casa, ni la idiosincrasia ayudaban a que yo continuara. Era de las pocas chicas de mi pueblo en la preparatoria. Entonces, un día mi papá, enojado, quemó mis libros diciendo, -Aquí las cosas son así, o te cuabras o te cuabras-

Decidí irme de casa. Le avisé a mi mamá y ella me dio 20 pesos. Ahora sé que fue su acto de apoyo. Me fui a Toluca y empecé a trabajar como empleada doméstica durante cinco meses, pero eso no me llenaba. Lloraba todos los días y decía, -Lo que no quería hacer es lo que soy ahora-. Así que renuncié.

Me fui a trabajar a un restaurante, pero sentía que mi vida no tenía rumbo. Pasé por momentos muy difíciles; incluso viví en la calle.

Cuando conocí al que ahora es mi esposo, él me motivó a retomar mis estudios, pero yo ya me había derrotado, le decía que no, que yo ya lo había intentado. Hasta que, a los 7 meses de novios me dijo, -Yo creo que esto no va para ningún lado, porque yo quiero casarme con una mujer profesionalista, que tenga aspiración, y si tú no las tienes...-. Creo que eso pegó en mi ego. Así que, a los 15 días, me inscribí a una prepa abierta. Después logré pasar el examen para la universidad, y de ahí no paré.

Mirando hacia atrás, puedo decir que lo que más me empujó a seguir fue el dolor. Decirme a mí misma, -No voy a permitir que mi vida se limite a esto-. La rebeldía también me ayudó, porque nada fue sencillo. Mi familia, hasta la fecha, no ha aceptado del todo mis decisiones.

Historia de Palmira

Me decidí por una maestría en Políticas Públicas luego de trabajar en el Consejo Estatal Electoral y de Participación Ciudadana en San Luis Potosí. Sin embargo, empecé a tomar más en serio la profesionalización cuando mi papá murió durante la pandemia en un contexto de negligencia médica. Esa experiencia me mostró, de primera mano, la discriminación, el racismo y la desigualdad que enfrentamos como comunidad indígena, asumidos como menos merecedores de un trato digno.

Mi comunidad, aunque urbana debido a los flujos migratorios de Oaxaca hacia San Luis Potosí hace 30 años, enfrenta una constante lucha por integración y derechos. Existe una percepción de que no pertenecemos, lo que nos coloca en desventaja.

En la licenciatura, yo realmente quería estudiar Ciencias Políticas, pero esa carrera solo se ofrecía en universidades privadas, lo cual era inalcanzable económicamente para mí. Mi segunda opción fue Ciencias de la Comunicación, una licenciatura versátil que incluía áreas como periodismo, documental e investigación. Mi mamá y mi papá trabajaron incansablemente para cubrir mis estudios.

Aunque recibí una beca del INPI hasta el cuarto año de la licenciatura, el verdadero sustento siempre fueron mis padres, quienes priorizaban nuestra educación. A pesar de eso, enfrentamos carencias: no tuve computadora los primeros tres años y dependíamos de cibercafés para realizar tareas. Sin embargo, un día postulé a otro programa del INPI, llamado Programas de Comunicación Indígena, con el que presenté un proyecto documental, y con ese mismo apoyo logré comprar una cámara. Este equipo fue crucial porque, ya que era muy triste que, como parte de los requisitos de la materia de Fotografía y video, debía tener tu propia cámara, pero mis papás no me la podían comprar. Afortunadamente, mis amigas me hicieron el paro.

Tengo que reconocer que el contexto urbano facilitó ciertos trámites, como el acceso a becas, que en comunidades rurales se percibe mucho más burocrático.

Mi papá, quien tuvo una educación religiosa en el seminario, siempre tuvo como prioridad que aprendiéramos español y accediéramos a estudios, algo que no siempre se daba en otras familias. Por ejemplo, para el caso de mis primas o amigas de la comunidad cuyos papás, a lo mejor, nunca salieron de la comunidad, o bien, tuvieron otros contextos, no priorizaron el tema educativo. Por el contrario, se mantuvieron con la idea arraigada de la

comunidad de casar a sus hijas para aumentar los terrenos del hombre, o bien, para poder recibir una dote. Por eso se cree que, cuando una familia tiene niñas, ganará mucho dinero, lo cual también ha afectado que más mujeres puedan estudiar.

Hoy en día hay más apoyos para la educación, como becas y programas específicos (aunque muchos concentrados en el nivel superior). Sin embargo, considero que las principales barreras para las mujeres indígenas son las brechas de género y culturales. De hecho, las primeras dependen de las segundas, las cuales son difíciles de romper porque son parte de la identidad del pueblo, y por eso se deciden mantener ciertas estructuras.

Historia de Alondra

Mi recorrido académico ha sido un esfuerzo colectivo de mi familia y una constante lucha contra barreras económicas, culturales y de género. Mi motivación para continuar mis estudios, por supuesto, se originó por mi contexto: el lugar donde crecí y la forma en la que viví. Pero mi mayor apoyo proviene de mi familia, porque ni a mis tías, ni a mi mamá, y ya ni hablemos de mi abuela, les brindaron el derecho a la educación. La mayoría de mis tíos son mujeres, y solamente al mayor le dieron estudios. A los demás también, pero pues ya no quisieron, y a las mujeres absolutamente nada. Entonces, constantemente ellas me insistían que siguiera estudiando porque decían que era una forma para que te fuera mejor en la vida. La que más me insistía que estudiara era mi abuela. A ella le permitieron estudiar solamente hasta los últimos años de primaria. Abandonó la escuela porque, como tuvo un accidente con otra compañera y la lesionó, sus hermanos mayores acordaron que, para evitar otro incidente similar, mejor se quedara a cuidar de su mamá, o sea, a mi bisabuela, aunque solo tenía 12 años. Al año siguiente, mi abuelo se la robó, porque en mi comunidad así se acostumbra; por eso hay muchísimos matrimonios a temprana edad. Entonces, como ella siempre tuvo el anhelo de continuar estudiando, siempre me decía, “Si yo no pude, y tú tienes la oportunidad, no puedes desaprovecharlo”.

Estudí en escuelas públicas, excepto en la primaria, donde obtuve una beca para un colegio en una comunidad vecina llamada Cherán. Sin embargo, yo terminé muy mal en ese colegio; pasé cuestiones muy feas. Entonces, le dije a mi mamá que no quería seguir ahí, y ella me contestó que, de hecho, ya no le alcanzaba para pagarla, así que volví a una escuela pública muy feliz. Estudié la secundaria también dentro de mi comunidad, pero la preparatoria me tocó estudiarla en Cherán, porque se creía que era de mejor calidad. Aunque podía tomar

dos transportes para llegar, solo tomaba uno porque no tenía las posibilidades económicas para el segundo, así que me tocaba caminar.

Mi mamá es mamá jefa de familia. Yo nunca conocí a mi papá biológico, entonces, me criaron mis abuelos, porque en la comunidad es muy fuerte la figura del cuidado en la familia.

Por eso a mi mamá siempre la sostuvieron y la apoyaron, a mí también me ayudaron muchísimo. Yo siempre he dicho que si yo pude estudiar fue por la cooperación de mis familiares. De hecho, cuando iba a ingresar a la universidad, mi mamá me dijo que no podía pagármela en la capital de Michoacán. Yo soy de una comunidad de la sierra. La renta era muy cara, además de otras situaciones, por lo que me insistió en que ubicara una carrera que me llamara la atención en una escuela más cercana. Pues yo, triste, dije, “Bueno, está bien”. Aunque, la verdad, ninguna me gustaba.

Tengo una tía que se escapó de casa de mis abuelos a una casa de estudiante en Uruapan porque no la querían dejar estudiar. Entonces, ella me dijo, “Yo sufrí muchísimo para poder estudiar, porque permiso nunca tuve. (...) Yo no quiero que tú pases por lo que yo pasé. Y si

tú tienes las ganas y el interés de irte a estudiar allá, yo te voy a apoyar, voy a pagar tu renta”. Antes de eso, yo me había puesto muy necia porque pensaba que, si mi tía lo había logrado, yo también podía. Entonces, se dieron cuenta que iba en serio. Así que mi tía me pagó la renta durante mis 5 años de licenciatura y también mis libros; mis abuelos y mi mamá me ayudaron con la manutención; y uno de mis tíos me regaló una computadora.

Aunque no me faltó nada para sobrevivir, no tuve acceso a una computadora, lo cual era muy complicado en la universidad. Estando ahí, lo que más me gustó fue la investigación. Postulé para la maestría en el posgrado de la universidad michoacana. Mi intención inicial era hacerla en la UNAM, pero, como recién me había graduado, no tenía una estabilidad laboral o económica. Igual me daba mucho miedo trasladarme a otra ciudad. Sin embargo, mi sueño siempre fue estar en la UNAM, pero por las condiciones económicas no pude. Actualmente, lo logré en el doctorado, y gracias a la beca del CONAHCYT y a otros apoyos, puedo tener un respaldo.

Considero que, para que las mujeres indígenas sigamos estudiando, es importante que se hable de los beneficios que puedes lograr al entrar a una carrera universitaria y que tengas independencia como mujer. Pero no te lo platican, y mucho menos te cuentan que vienes de desventajas históricas respecto a tu compañero, y que te va a costar muchísimo más por el simple hecho de ser mujer. Por eso creo que sería muy importante que te dijeran que hay

más cosas afuera con las que tu vida puede ser muy distinta, que hay varias opciones, que no solamente está la opción que tú has vivido toda la vida o que has visto con las mujeres de tu familia, sino que hay algo más allá.

Nota: A partir de los testimonios de las entrevistadas, estas historias fueron conformadas por la autora para propósitos de formato.

Nota: Elaboración propia

3.2.1 El vínculo entre la educación y la autonomía desde la perspectiva sociorelacional en diferentes dominios

A la pregunta ¿consideras que la educación te ha permitido desarrollar tu autonomía? todas las entrevistadas coinciden en que la educación las ha llevado a desarrollar su autonomía. Esta les ha facilitado su capacidad de decidir individualmente lo mejor para su propia vida, a tener y gozar de libertades, a su seguridad para desenvolverse socialmente y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, a partir de la noción tridimensional, señalan, la autonomía es un aspecto no indefinido que se trabaja constantemente.

“...Aparte del tipo de cómo te desenvuelves, cómo te desarrollas, cómo hablas, todo, todo cambia, en muchos aspectos” (Angie, 2024).

“...creo que todavía hay como puntos en los que tengo que trabajar y desarrollar la autonomía, pero sí la educación, hasta el grado de posgrado que he obtenido, sí me ha ayudado bastante con eso” (Angie, 2024).

“...creo que sin duda alguna mi vida no sería igual, y no tendría yo las mismas libertades si no hubiera estudiado una carrera universitaria” (Alondra, 2024).

“...yo diría que sí, porque siento que se relaciona con lo que te comentaba de, incluso, tener esta capacidad de decidir lo que es mejor para uno mismo, sin que alguien venga y te diga, tú necesitas esto” (Palmira, 2024).

“Bueno, yo digo que sí, que la educación es una herramienta muy importante para que nosotras, las mujeres indígenas, podamos ejercer esa autonomía” (Adriana, 2024).

Sin embargo, una de las entrevistadas puntualizó que la educación para la autonomía puede ser un factor complementario, ya que también son importantes las

experiencias, porque, de otro modo, aún con una educación superior se pueden replicar y normalizar acciones que favorezcan la desigualdad de género.

“...en las comunidades ... hay mujeres que están formadas, pero siguen replicando algunos estereotipos y roles de géneros, y no alcanzan ... a desarrollar esa autonomía... (tienen que) consultarlo con la pareja y todo... Entonces sí, te podría decir que, si no tuvieras como (este) nivel académico, y también este nivel de experiencia ..., sí sería totalmente distinto...”. (Angie, 2024)

3.2.1.1 Autonomía en la familia

Las mujeres indígenas que accedieron a la educación han podido decidir, bajo sus propios motivos, el momento de iniciar una familia, y, además, sobre la organización de esta. Es decir, que ellas cuentan con la capacidad y la seguridad para equilibrar las relaciones de poder dentro de su propio hogar. A diferencia de otras mujeres, Adriana, por ejemplo, pudo advertir su deseo de matrimonio: ser una mujer casada libre.

“Yo decidí casarme cuando yo lo consideré necesario” (Adriana, 2024).

“...cuando mi esposo me dijo, ... -quiero que nos casemos-. Yo le dije, -ok, sí, pero yo quiero ser libre- ...Y me dijo, - ¿libre en qué sentido? —sí, quiero tomar mis decisiones, yo tengo mi dinero—. -Sí voy a ayudar, ... yo sé lo que me toca hacer en mi familia, lo voy a hacer, y lo voy a hacer con mucho gusto porque me nace hacerlo, pero, ... yo quiero tomar mis decisiones-”. (Adriana, 2024)

No obstante, las normas socioculturales tradicionales asocian al matrimonio con la posición social, la madurez y al hecho de ser mujer.⁶³ Por lo que, a pesar de que una mujer indígena posea estudios superiores, su *autonomía* y *estatus* no son plenamente reconocidos, ya que estos, en realidad, son atribuidos al esposo. En cambio, una mujer preparada y casada, particularmente dentro de este grupo de estudio, tendrá mayor

⁶³ El estatus que brinda el mandato del matrimonio también aplica a los hombres. En una investigación realizada por Mendoza et al. (2021) en una comunidad Nahua en Hidalgo señalaban que, tanto el matrimonio como la descendencia son dos factores que dan reconocimiento público. Se dice que los hombres solteros que no tienen hijos no tienen oportunidad de participar en la Asamblea General, que es la forma organizacional para la toma de decisiones en las comunidades, ya que esto implica que son muy jóvenes e inmaduros para decidir sobre la vida comunitaria (p. 56).

libertad de realizar actividades tradicionalmente asociadas a su género, tanto aquellas vinculadas a los roles masculinos.

“... yo creo que estudiar ... sí me ha traído mucha autonomía, también libertad. Creo que aún no tengo toda la libertad, al menos en mi comunidad, porque para tenerla yo debería estar casada...” (Alondra, 2024).

“... una mujer estudiada en la comunidad sí ha logrado un estatus. Te puedo decir que, en mi comunidad, aunque no esté casada, tengo un estatus que quizás aumentaría más si ... estuviera ... Pero con estas mujeres no, el estatus lo mantiene el esposo...” (Angie, 2024).

“...Que, en un mundo de hombres, ... mi opinión se escuche, y que, además, yo siento que es valiosa, pues, ya, ya siento que estoy del otro lado ...Ellas (sus hermanas) ... están con mamá, o ... con las tías ... adentro haciendo la comida, o están haciendo las tortillas, yo también lo hago, ... pero es más fácil que yo esté afuera platicando con los señores, y que me digan, -oye, ¿cómo ves que esto? Fíjate que hay un programa así que quieren que hagamos esto- - ¿cómo ves? - Ya es diferente. Cuando termino de hablar con los señores, entonces ya entro”. (Adriana, 2024)

3.2.1.2 Autonomía y camino profesional

Un aspecto importante en el que las entrevistadas vincularon el autogobierno con la educación fue decidir su camino profesional. Ellas comentan que, cursar el primer nivel superior les abrió la posibilidad, no solo formal, de tener la capacidad de estudiar un posgrado. Posteriormente, esta trayectoria las llevó a identificar su desarrollo vocacional conforme a sus motivaciones, y en torno a una reflexión de bienestar propio, sin importar los cuestionamientos externos.

“Yo creo que el tener una carrera también me dio la posibilidad de poder elegir que quería estudiar una maestría, y tener una maestría me dio la oportunidad de yo decidir por mí, y de decir ... me voy a ir a hacer un doctorado.... Me decían en mi casa, ... -pero si no conoces, si no sabes, ¿aun así te vas a ir? (a Ciudad de México)- Y yo -sí, aun así, me voy a ir-”. (Alondra, 2024)

“...recién había terminado la licenciatura y no sabía qué hacer, entonces terminé trabajando en ... (el) Consejo Estatal Electoral y de Participación Ciudadana, ...veía ... cosas que yo decía, me gustaría mucho entender esta dinámica que se da en el ejercicio

de la participación ciudadana, ... entonces ... por eso me decidí por una maestría ya más enfocada como a Instituciones, Participación Ciudadana, Política Pública...”. (Palmira, 2024)

Estudiar una licenciatura brinda las habilidades para trabajar con base en sus capacidades. Pero, el avance a un posgrado les permite ampliar sus posibilidades de empleo en lugares donde puedan tener mejores ingresos, e, inclusive, beneficiar a su comunidad. Adicionalmente, esta preparación genera que las mujeres indígenas adquieran conocimientos y, que transformen tanto su visión como su modo de vida.

“... si me hubiera quedado ... en la licenciatura, pues hubiera aprendido a hacer videos y ya, ... pero el haber tenido la oportunidad de estudiar política pública, asuntos políticos, y, ahora que soy representante de mi comunidad aquí en San Luis Potosí, me da un marco así enorme para trabajar muchas cosas...”. (Palmira, 2024)

“...llevo como siete años dentro de la administración pública..., siempre quise entrar, porque yo decía, - ahí es donde puedes hacer cambios estructurales-” (Adriana, 2024).

“... he intentado siempre estarme preparando ... para ... cambiar mi visión de la vida. Mi modo de vida, sí, claro que cambia totalmente” (Adriana, 2024).

“Estudí ... lengua y cultura ..., y yo decía -no, pues, ninguna de las tres líneas (de esa carrera: lingüística, pedagogía y gestión cultural) me va a *dar de comer*-. Es que también hay que ser realistas, tienes que buscar algo que te permita tener ingresos y que también te dé como esa satisfacción personal...” Entonces dije -no, si mi carrera es un obstáculo me hago una maestría que me permita estar en mil cosas-”. (Angie, 2024)

Sin embargo, esa capacitación continua se debe, en gran medida, a una educación en un contexto de desventaja, ya que las poblaciones indígenas, cuando llegan a la ciudad, pueden percibir que sus habilidades son menores a las de las personas locales; un ejemplo claro es la redacción y comunicación en español. Es por esto que, ellas deciden continuar en cursos y hasta el nivel máximo de estudios para ser competitivas.

“...la educación que recibimos ... es muy distinta a la que reciben acá ... Entonces, en trabajos donde todos, supongamos, estudiaron en la UNAM y tienen un alto nivel de redacción ..., ahí sí es donde empiezas a ver diferencias, pero, también tiene que ver con

la convicción propia. Es como de, pues, bueno, tengo que esforzarme al doble para estar al nivel de ellos ... Hay algo que siempre te tiene que hacer sobresalir...”. (Angie, 2024)

“... yo no quiero que me digan, te hace falta un requisito o te hace falta algo, o tú no porque solo tienes la licenciatura, entonces, ... yo tengo que dar un plus” (Adriana, 2024).

Asimismo, aunque una mujer que ha accedido a la educación tenga una mayor posibilidad para ejercer su autogobierno, esto no garantiza que las decisiones que tome generen resultados positivos o esperados. A veces, las mujeres tienden a adquirir mayores responsabilidades y trabajo mientras aumentan sus competencias. No obstante, estas elecciones son suyas, y ellas tienen la capacidad de gestionar su tiempo de forma autónoma, como la mayor probabilidad de elegir tiempo libre y de descanso.⁶⁴

“...tú tienes que ... gestionar(te), es un trabajo muy demandante, sumado a lo que tengo que hacer en el ayuntamiento, y sumado a lo que tengo que hacer de pronto en mis actividades como investigadora, pues es como fragmentarme” (Palmira, 2024).

“...ya decidí que me voy a tomar un descanso como en las dos semanas de junio, porque de verdad no quiero saber nada” (Palmira, 2024).

3.2.1.3 Autonomía económica

El autogobierno, señalan, tiene un vínculo estrecho con la independencia económica, y, aunque, hoy en día muchas mujeres dentro de comunidades indígenas sin acceso educativo cuentan con sus propias actividades productivas y pueden poseer autonomía. Esta se limita en otras dimensiones de su vida, inclusive sobre las decisiones de su propio cuerpo y personalidad debido a la falta de educación. Por lo que, las expone a perpetuar los roles tradicionales de género y tener poca capacidad de acción y decisión.

⁶¹ El caso se vincula con la idea de *preferencias adaptativas formadas*. Esto es que, al ser la educación un aliciente de recursos y generación de oportunidades, se crea un escenario favorable para que la decisión de mayores responsabilidades sea una preferencia auténtica y libre basada en el autoconocimiento y los deseos propios. En contraste, las *preferencias adaptativas distorsionadas* surgen a partir de una situación desfavorable que moldea sus preferencias y expectativas a sus límites. Esto es, la desigualdad que enfrentan muchas mujeres por la falta de acceso a la educación, entre otros derechos importantes, condiciona los deseos, lo cual da como resultado que sus expectativas de vida sean menores o que no se consideren lo suficientemente capaces o merecedoras de ciertos bienes o actividades (Nussbaum, 2002 y Nussbaum, 2009).

En suma, aunque exista autonomía económica, la ausencia de educación afecta el desarrollo del autogobierno, al encontrarse dependiente del rol masculino de su familia.

“... hay muchas mujeres que tienen estos pequeños negocios ... veo ... que tienen un poco más de autonomía o independencia económica, pero en los otros aspectos no sabría ... si tanto” (Adriana, 2024).

“... tengo tres hermanas, ... ellas en algún momento decidieron dedicarse ... a los negocios, ... entonces, ... tampoco les ha ido ... tan mal, pero la independencia que yo tengo en cuanto a decidir qué quiero hacer con mi vida, que para mí es fundamental, ellas no lo tienen; a lo mejor tienen ..., quizás, un poquito más una autonomía económica, pero no tienen una autonomía de decisión que va desde cómo vestirse, con quién juntarse, si quieren salir o no...”. (Adriana, 2024)

“...mis estudios me han permitido desempeñarme, me han permitido trabajar, me han permitido que, gracias al dinero que yo genero por mí, pues yo no dependa de nadie, y yo pueda tener o tomar otras decisiones...” (Alondra, 2024).

“...la mayor diferencia es la economía, cuando tú estudias y decides ejercer, tienes una autonomía económica. Y acá no, acá la dependencia es totalmente del hombre, al igual que las decisiones” (Angie, 2024).

3.2.1.4 Autonomía en favor de la comunidad

Cuando las mujeres indígenas tienen acceso a la educación, logran potencializar su conocimiento, habilidades blandas y autonomía, lo que permite contribuir de manera significativa a su comunidad. De hecho, muchas de ellas encaminan su preparación bajo este objetivo. Todas las entrevistadas son ejemplos simbólicos de personas que aplican sus aprendizajes para el bien común. Sin embargo, para esta parte se profundizará en la experiencia de Palmira Flores.

Palmira estudió la licenciatura en Comunicación, y, posteriormente, ingresó a un posgrado en Política Pública, especializándose en derecho y derechos indígenas. Durante su formación, comprendió que el desarrollo de su comunidad debe abordarse desde la noción comunitaria de bienestar, dado que sus miembros conocen directamente las necesidades y dinámicas internas. Sin embargo, para trabajar esto, sería esencial

que más de sus miembros tengan acceso a la educación. Pues, solo de esa forma, las comunidades indígenas lograrían ser autónomas.

“... hace mucha falta que más personas de las mismas comunidades empecemos a diseñar nuestro propio desarrollo bajo nuestras dinámicas, bajo nuestros discursos...” (Palmira, 2024).

“...Si no fuera por la educación, yo creo que muchos estaríamos igual, como esperando a que más gente venga a resolver las inquietudes que tenemos o las preocupaciones ... Yo creo que sí es muy triste, porque nos vuelve dependientes...” (Palmira, 2024).

...tú te vuelves bien autónomo, y, entonces, empiezas a generar tus propias propuestas, porque tú vives tu realidad, porque... (sabes) lo que hace falta...” (Palmira, 2024).

Al estudiar Política Pública, Palmira conoce las prácticas institucionales. Esto le ha facilitado la vinculación como representante comunitaria. Asimismo, su formación y eticidad le han permitido crear iniciativas contextualizadas a las poblaciones indígenas que se alineen con las dinámicas y propósitos de la administración pública. Esta conciliación da como resultado proyectos exitosos, porque la visión interna logra que haya impactos reales. Por el contrario, desde su experiencia, la visión externa, aún con diagnósticos, ejecutará acciones desde una lógica desarrollista inapropiada.

“...al ser representante de mi comunidad, eso me pone en automático a trabajar con la institución para generar programas y acciones concretos para el desarrollo de los pueblos, y tener conocimiento de los tiempos de la administración pública, del financiamiento, de la comprobación, de todos esos temas que maneja la administración. Me hace pensar en los proyectos de manera que lo que nosotros buscamos no choque con la misma dinámica de la administración pública...”. (Palmira, 2024)

“...Pero sí, creo que el ser autónomo respecto a las propuestas, de lo que podría ser mejor para nosotros, ha sido lo que cambia la vida a muchas personas” (Palmira, 2024).

Por el contrario, los representantes de la mayoría de las comunidades son personas mayores con estudios básicos, que cuentan con mucho conocimiento, pero no conocen los procesos ni el lenguaje gubernamental. Por esto, frente al municipio no les es posible comunicar sus necesidades ni defender sus intereses, y por eso les niegan el

apoyo. En cambio, Palmira, además de entender esto, se sabe autoautorizada para entrar en debate con estas instituciones cuando sus medidas son inapropiadas.

“En San Luis Potosí es algo que yo veo mucho con mis compañeros, porque convivimos con otras comunidades que también tienen a sus representantes, pero como es gente muy grande que (solo) terminaron la primaria, (y, aunque tienen) un conocimiento bien valioso ... cuando tienen que desempeñarse acá en la estructura municipal, pues la estructura municipal *se los come*. O sea, los compañeros no saben qué es lo que van a pedir o no saben cómo defender lo que quieren...”. (Palmira, 2024)

“...han querido venir personas de organizaciones, o a lo mejor de partidos políticos, o académicos, que me quieren decir qué hacer, y yo siempre es como, no estoy de acuerdo por estos motivos ... He tenido ... debates, o, más bien, como un intercambio de argumentos”. (Palmira, 2024)

Palmira señala que la combinación de sus capacidades, tanto las adquiridas por su origen étnico como las obtenidas por su educación formal, le han permitido impulsar a su comunidad mediante la creación de diversos proyectos y la obtención de financiamiento. Estos resultados han facilitado la cohesión social y la legitimización de su liderazgo. Asimismo, ha retomado sus conocimientos en comunicación para realizar proyectos audiovisuales que visibilicen a las comunidades indígenas.

“...ahora combino mucho el tema político y de la acción colectiva, y el activismo con el tema del discurso audiovisual, porque ya he hecho varios documentales sobre distintos procesos, no solamente en mi comunidad, sino con otros pueblos en los que he tenido la oportunidad de estudiar ... Esa disciplina de la comunicación me ha ayudado mucho para llevar la realidad de esas comunidades en otros espacios a través de los videos...”. (Palmira, 2024)

Mientras tanto, Adriana ha tenido la oportunidad de contar su historia en conferencias. A partir de las cuales se ha creado dos motivaciones: por un lado, cambiar la percepción negativa que tienen las personas sobre las comunidades indígenas, pues hay gente que le comenta “no pensé que una indígena pudiera tener ni siquiera una licenciatura” (Adriana, 2024), y por el otro, motivar a las niñas a continuar sus estudios. Adriana quiere demostrar que es posible lograrlo si se tiene la convicción.

“...Yo estoy consciente que mi realidad ya la cambié, y que ya cambié la realidad de mi hija ... Entonces, sí cambia nuestra realidad como mujer indígena cuando estudias. Pero, pienso que lo más importante de esto no es solo cambiar nuestra propia realidad, sino poder cambiar, trascender a otras realidades...”. (Adriana, 2024)

3.2.2 Capacidades centrales vinculadas con la autonomía sociorelacional

3.2.2.1 Autonomía en la salud corporal

Las mujeres indígenas que logran un alto nivel educativo tienen la posibilidad de acceder a mayores recursos. Esto impacta en su calidad de vida, sobre todo en su salud física. Por el contrario, cuando las mujeres tienen medios limitados, su salud se deteriora, por ejemplo, por la falta de una nutrición adecuada o seguridad médica. Adicional a esto, sobre la salud sexual y reproductiva, las entrevistadas señalan que, aunque existe una presión social por la procreación, ellas tienen la libertad de decidir cuándo hacerlo. Por el contrario, aquellas que abandonaron la escuela y decidieron juntarse, no tienen decisión sobre su propia salud reproductiva, sino la familia política.

“...Incluso físicamente la vas a ver, porque normalmente las mujeres que no tienen este acceso educativo les dicen que están *como acabadas*, ... (porque) el recurso económico no alcanza, tienen una mala nutrición, los temas de salud, los temas de agua, todo...”. (Angie, 2024)

...Claro, y el nivel de vida va a ser distinto ... (al) de estas chicas ... y las condiciones de vida, también... La salud no va a ser la misma la mía a la de ellas...” (Angie, 2024).

“... si no sales de ese contexto, pues es natural que creas que es el único destino que tienes... Incluso, en la misma comunidad a veces esa presión, ya no tanto porque dicen, bueno es líder ... pero si es como, - ¿y cuándo vas a tener hijos? -, - te vas a quedar sola -, ... Sí le dan mucha importancia a la formación de las familias, entonces digo, pues es muy natural que por eso las compañeras creen que es importante procrear...”. (Palmira, 2024)

En contraste a la salud física, la salud emocional tiende a estar más vulnerable cuando una mujer indígena logra acceder a la educación. La carga laboral y las responsabilidades de la productividad desencadenan estrés y depresión si no saben

equilibrar su trabajo con el autocuidado. Palmira (2024) relata que su nivel de responsabilidad, el cual obtuvo por su preparación profesional, la ha llevado a esos episodios, pero, por otro lado, esas mismas capacidades lograron que su comunidad recibiera un fondo en salud. En ese sentido, ella ha priorizado el bien común, sobre su bienestar.

“...El problema con eso, de tener mucha formación y poder ser todo, es que luego tiene costos, y esos costos son que ya no puedes pensar en ti ... y lo último que queda al final eres tú. Le das tanta prioridad a cómo se sienten los demás, que te vas olvidando de ti mismo, y, entonces, ya ni tiempo tienes para hacer lo que a ti te gusta ..., ya no puedes hacerlo porque no tienes tiempo para eso...”. (Palmira, 2024)

3.2.2.2 Autonomía en la integridad corporal

Para las mujeres indígenas, la ausencia de oferta educativa cercana en el nivel superior las hace enfrentarse, inevitablemente, a la separación familiar. No obstante, esta libertad parece ser por necesidad más que deseo propio. Para los estudios de posgrado, la situación es diferente. De acuerdo con las entrevistadas, su voluntad y experiencia las impulsa a salir para seguir creciendo, sin que la opinión negativa o los miedos familiares las limite. De hecho, al contar con una educación previa, tanto la familia como la comunidad les reconoce un poco más su soberanía corporal, que les permite actividades en el espacio público.

“Lo único que sí me dijo (papá) fue - ¿por qué te vas a salir de trabajar si ahí estás bien? -, y yo le decía, - pues es que yo quiero algo más, quiero ser más fuerte, quiero estar más sólida en formación -... Entonces, cuando decido estudiar la maestría, yo nada más le dije, - no te estoy pidiendo permiso, lo único que te estoy es (...) avisando que voy a dejar de trabajar -”. (Angie, 2024)

“Incluso, en la misma comunidad, a veces esa es una presión ..., ya no tanto porque dicen, - bueno es líder y ella si quiere puede tener cuatro novios -. O sea, a mí me dan la libertad de tener cuatro novios” (Palmira, 2024).

Sin el acceso a la educación, existe una mayor probabilidad de que las mujeres indígenas nunca tengan la oportunidad de salir de casa, porque se tiene la creencia de

que dependes de un padre o un esposo para poder hacerlo. De hecho, esto se fundamenta en la idea de propiedad de la mujer y la negación de su autonomía. Un ejemplo de esto es la reintegración escolar de una joven que se juntó a temprana edad, pero depende de la aprobación de su novio para hacerlo. Para una mujer con acceso educativo que decide casarse, la situación es similar, el mandato es que deje de trabajar. Sin embargo, ella cuenta con las herramientas para negarse, y que su postura sea respetada.

“(Tengo) una prima que se casó a los 15 años, y le pregunté (a su mamá) que si iba a seguir estudiando, y mi tía me dice, - no, no creo, porque al esposo no le gusta, ... no le va a dar permiso -” (Alondra, 2024).

“Entonces, mientras estás sola, eres del papá, cuando deseas casarte, pues ya eres del esposo, pero nunca eres tuya. O sea, tú nunca eres dueña de ti. Siempre alguien más debe ser dueño de ti...” (Alondra, 2024).

“Cuando yo me casé, tuvimos un problema con mi papá, porque mi papá no quería que yo trabajara... y no. La verdad, me siento muy afortunada porque yo dije, - salir de un sistema de opresión para entrar a otro, no gracias -”. (Adriana, 2024)

Otra percepción es que la educación impacta la integridad corporal a través de una vida libre de violencias, ya que esta te brinda la oportunidad de contar con recursos materiales y argumentativos para defenderte y no depender de nadie, mucho menos de un esposo. Pero no solo la capacitación es importante para las mujeres indígenas, sino también la interacción con otras realidades para darte cuenta de que existen otras opciones. Asimismo, el conocimiento en derechos es importante para identificar todos los tipos de violencias.

“...Mi mamá ha sido mi mayor soporte, mi mayor red, porque con todo lo que se vive en las comunidades indígenas, ella siempre me ha dicho que no quiere que nosotros repitamos la historia: que haya una violencia psicológica, una violencia verbal, ni violencia física, sino que nosotras podamos tener esos elementos y esos argumentos para defendernos, no dejarnos, no ser dependientes de un hombre, vaya, que tú tengas esa independencia como mujer...”. (Angie, 2024)

“... lo que más que descubrir, confirmar en mi estudio era que, el proceso en el que se encuentran las mujeres en la ciudad, derivado de intercambiar comunicación con

gente de la ciudad ... (y) las instituciones que les enseñan sus derechos es que (ellas) empiezan a cuestionarse cosas de, -Ah, entonces puedo hacer otras cosas -, -Ah, o sea que no está bien cuando mi marido me dice eso -, y empiezan incluso a reconocer violencias que a lo mejor antes las neutralizaban ...”. (Palmira, 2024)

3.2.2.3 Autonomía en los sentidos, la imaginación y los pensamientos

La imaginación es una de las condiciones básicas de la autonomía, porque te permite pensar en otras realidades diferentes a la tuya –presente-. Esto, aunque tiene que ver con las experiencias y la socialización, también influye la educación. Adquirir ciertas credencializaciones académicas, te crean la posibilidad de lograr un trabajo ideal, o, inclusive, tomar posiciones de poder, aunque se tenga la condición de mujer indígena y, también, que esa realidad sea muy diferente a la que se imaginó.

“... yo lo he dicho en muchos foros, para mí la educación sí ha sido la llave para cambiar mi forma de pensar, para cambiar mi realidad. Pero yo creo que, sobre todo, para generar un criterio nuevo sobre otras realidades que pueden apoyar a mi realidad ...”. (Adriana, 2024)

“... El tener una formación a ese nivel profesionalista te puede dar herramientas, no te garantiza que te vuelvas rico, pero te da oportunidades de otra mente, te puede cambiar la perspectiva de la vida. Por eso creo que la educación superior debería de ser fundamental, o garantizar que sí o sí haya más mujeres profesionalistas ...”. (Palmira)

“... Que no por traer las condiciones de pueblos indígenas van a estar alejadas estas posiciones de poder ...” (Angie, 2024)

Bajo un mismo sentimiento comunitario, muchas mujeres indígenas que logran trascender su realidad para su bienestar encuentran como sentido último de la vida apoyar a otras mujeres a salir de sus contextos de desventaja, sobre todo aquellas que han tenido una formación en ciencias sociales y humanidades. Sin embargo, ellas están conscientes de que, dado las circunstancias, no es posible para muchas acceder a la educación, para lo cual, surgen propuestas acordes a las habilidades con las que ya cuentan, pero que pudieran desarrollar para imaginar y crear. Además, este sentimiento de solidaridad está orientado a prevenir y combatir el sufrimiento.

“... acá, en la ciudad, yo intento, de pronto, cambiar eso, porque yo les digo a ellas que, a veces, no es necesario tener una licenciatura para, a lo mejor, hacer poesía en lenguas originarias, digo nosotros tenemos una propia filosofía y pues hay que escribir. - Si una de ustedes quiere escribir hay que escribir -, y tal vez, hasta lo que dices tú, en tu lengua. Si lo dices en español, puede que conmuevas a mucha gente. (Igualmente), compañeras que les digo, - mira, ¿no te interesaría dar un curso en lengua triqui? Te van a pagar algo -. Como tratar de ofrecer otras cosas”. (Palmira, 2024)

“Y, entonces, fue cuando dije, - yo voy a estudiar derecho (porque) una, quiero saber más, y dos, si está en mis posibilidades, abrirles los ojos a las otras mujeres -. Yo veía a las mujeres que de pronto no tenían que darle de comer a sus hijos, que los señores salían, que había mucha carencia, y yo decía, - no, yo no quiero pasar por eso - ”. (Adriana, 2024)

3.2.2.4 Autonomía en la razón práctica

La educación facilita el ejercicio de la razón práctica al brindar los conocimientos para poder hacer reflexiones importantes sobre la propia vida. Para el caso de las mujeres indígenas, estudiar una carrera universitaria, aunado a sus experiencias, les ayudaron a confrontar el contexto de desventaja por el que atraviesan las personas indígenas. Este supuesto se refleja en la historia de Palmira: tanto su especialidad en Política Pública como la muerte de su papá a causa de negligencias médicas la han convertido en un ejemplo de liderazgo transformador.

Durante la pandemia, el papá de Palmira falleció de Covid-19 por la falta de una atención digna, lo que la hizo reflexionar en torno a la carrera que había elegido: Política Pública, pues la precaria situación le estaba demostrando que sin contactos que le ayudaran a facilitar ciertas gestiones *nada podía pasar*. Pero no solo eso, sino que sus condiciones sociales éticas también influyeron, dando como resultado un episodio de injusticia social, discriminación y racismo (Palmira, 2024).

“No merecíamos una atención (hospitalaria) digna porque asumían que no teníamos dinero por ser (originarios) de una comunidad indígena” (Palmira, 2024)

Aprender sobre Derecho Indígena le mostró el origen histórico del contexto desventajoso de las poblaciones indígenas, que hicieron conexión con sus propias

vivencias. Esto consolidó su discurso porque se dio cuenta de la importancia de su papel como representante, el cual debía ser firme para lograr ayudar a esas personas que lo están necesitando con mucho apremio.

“... ahora entiendo por qué sufrí tanto. Como que empieza a agarrar mucho sentido la forma en que viviste muchos años de tu vida. Por una cuestión contextual e histórica que la mayoría de la gente de los pueblos vivimos... Entonces, ... te tomas más en serio el hecho de ser un portavoz, porque te das cuenta de que depende mucho tu liderazgo para que la gente no muera, para que la gente no le falte lo necesario para estar bien ...”. (Palmira, 2024).

Aunque Palmira comprendía el problema estructural, y al principio de su carrera aprendió a culpar al Estado por su inoperabilidad frente a las necesidades indígenas, también reflexionó que, como representante triqui debía optar por el trabajo cordial y el diálogo. Esto es importante porque, de esta manera, ella podría obtener mejores beneficios para la comunidad. Como se mencionó anteriormente, al conocer las dinámicas institucionales, sabía lo que el gobierno esperaba a cambio, un gesto protocolario, y ella no tendría problema siempre y cuando ellos hicieran su trabajo.

“Si acaso algo que me han pedido es que me tome una foto con ellos. (Pero mi maestro de derecho indígena) me decía, - es que están explotando tu imagen - ... Obviamente, yo tengo una lectura de que sé que así es el gobierno, así es la política, tienen que decir que están haciendo algo, y digo, el problema es cuando lo hacen y no están haciendo nada, ... pero si ya me diste el recurso que necesita la gente, pues yo no tengo ningún problema en reconocer que estás trabajando ...”. (Palmira, 2024)

“Él siempre quería hacerme ver que yo estaba siendo muy ingenua, y era como, - no, yo también tengo mi propia estrategia, y mi estrategia es hacerles creer que efectivamente nos llevamos muy bien, que yo confío plenamente en ellos, pero realmente es una relación de intercambio. Ustedes me dan el recurso que necesito, y ustedes tienen las fotos con la comunidad de que están trabajando -”. (Palmira, 2024)

Lo mismo sucede con las dinámicas comunitarias. Algunas prácticas deben ser reproducidas si, como mujer preparada deseas contribuir y ser, al mismo tiempo, respetada:

“tú vas al pueblo y podrás ser maestra y todo, pero si no sabes hacer una tortilla, o una salsa como las señoras, les da mucha risa, y te dicen, - pues muy maestra, y lo que quieras, pero hay que aprender a cocinar, *mija*, porque tú tienes que ser independiente, si un día te vas a vivir sola, ¿qué vas a hacer para ti? -” (Palmira, 2024)

Por otro lado, las reflexiones sobre los mandatos de género también surgen a partir del encuentro con la educación. En primera, la autonomía dependiente de la figura masculina del hogar; en segunda, la sobrecarga del trabajo doméstico hacia las mujeres; y, finalmente, la falta de decisión reproductiva. Para comprender esto, Palmira (2024) señala que, bajo ciertos contextos, las mujeres se resignan y comienzan a naturalizar las prácticas patriarcales de la comunidad.

(Cuando cursaba el nivel medio superior) de pronto un día le dije a mi mamá, - oye, ¿por qué tienes que lavar la ropa de todos si mis hermanos ya están grandes?, ¿por qué ellos no lo pueden hacer si todos estamos aquí, todos vivimos aquí?, ¿por qué solamente tú y yo? Y, entonces, esas cosas no gustan, porque dicen, - no, pues ya están cambiando la forma de pensar, y eso no está bien-”. (Adriana, 2024)

Sin embargo, cuando las mujeres conocen sus opciones, cuando la visión se amplía debido a la educación, comienzan a cuestionar las prácticas desiguales que dan lugar a la discriminación por género. En ese sentido, ellas comienzan a resignificar la cultura, a hacer un balance de la organización comunitaria para recuperar las tradiciones bonitas y separar las prácticas nocivas que vulneran tanto la dignidad de las mujeres como sus derechos fundamentales.

“(A mi hija) le enseñé lo bonito de la cultura, lo malo de la cultura también. Pero la intención es que ella pueda crear una idea propia, un razonamiento propio respecto de qué es bueno y qué es malo dentro de la cultura. Le estoy enseñando la lengua, (...) a valorar la cultura ya desde su realidad y también desde su oportunidad”. (Adriana, 2024)

“comenzar a reflexionar, a cuestionar un poquito más estas costumbres, estas tradiciones que van en contra de muchos derechos humanos, inclusive, pero, que no sabemos a veces ni siquiera que tenemos esos derechos, y normalizamos muchas cosas, y creemos que muchas cosas que pasan son porque así debe de ser, y no sabemos que no, que así no debe de ser”. (Alondra, 2024)

“(Para acceder a la educación) hay que romper con las brechas de género, pero también las brechas culturales, porque mucho de lo que se habla de las brechas de género dependen mucho de la organización comunitaria; y a partir de eso, pues definen una identidad y tienen esta cultura, o más bien esa cultura que da identidad al pueblo y que por eso mantiene ciertas estructuras”.

“por una cuestión de identidad cultural, el rol es que ellas tomen este espacio, en este lugar, en este tiempo, porque eso hace que en el pueblo la vida se mantenga de tal manera, o sea, al interior de la comunidad tiene un fin, pero ese fin tiene implicaciones en la vida de la mujer cuando queremos pensar en otras cosas que a lo mejor la comunidad no ve, ese para mí es como el obstáculo más grande (del acceso a la educación)” (Palmira, 2024)

Por lo tanto, la educación es muy importante para la reflexión, porque permite criterios propios y la configuración de una idea personal sobre el bien. Ella, proporciona la información y las opciones para la construcción de la autonomía. “Si no hubiera tenido ese nivel educativo, si no tuviera mis propias convicciones por toda esta experiencia, sería (yo) totalmente distinta” (Angie, 2024).

3.2.2.5 La autonomía en la afiliación y el control del entorno

La educación ha sido un factor que ha facilitado la interacción social de las entrevistadas, impulsándolas a ocupar espacios de toma de decisiones y brindándoles las herramientas necesarias para poder hacerlo con seguridad. En el plano externo, las mujeres indígenas, sobre todo, en su papel de expositoras, señalan al uso de sus trajes típicos como símbolo de su identidad. Asimismo, consideran que este elemento es una herramienta para eliminar la discriminación y los estereotipos negativos construidos alrededor de las poblaciones indígenas, muchos de ellos vinculados a la idea de *la ignorancia*.

“... Una de las cosas que me da esa seguridad ... (es) mi identidad. Pero, yo creo que lo que me da el plus es tener toda esa cadena de estudios para que nadie me cuestione ..., porque no quiero que caigamos en lo mismo, (que estén pensando), - bueno, es indígena, es mujer, y, entonces, ¿qué haces aquí?, le puedes dar tu lugar a otra persona -. Yo creo que le tenemos mucho miedo ...”. (Adriana, 2024)

No obstante, dentro de la misma comunidad también experimentan discriminación y escepticismo respecto a sus capacidades. La mayoría de los representantes indígenas han sido, únicamente, hombres mayores. Por lo que, la presencia de una mujer en los ámbitos de negociación no es bien recibido porque es una forma de desafiar las normas de género que indican que las mujeres solo pertenecen a los espacios privados. A raíz de esto, las entrevistadas han tenido que confrontar esta exclusión, respaldándose en los conocimientos adquiridos a través de la educación.

“... Había un problema de delimitación de tierras, y mi papá me dice, - vente, acompáñame -. (Iban mis tíos), primos, parientes, y otros vecinos. Entonces, llegué y les dije, - bueno, pues hay que hacer un apeo y deslinde para que no se peleen entre todos y ..., si aquí no confían en su comisaría digital, pues, pidan ayuda a la autoridad agraria, que venga y les resuelva este problema... - Yo era la única mujer entre más o menos diez hombres, y, además, ya tenía la licenciatura; ya sentía que tenía un poquito de conocimiento para opinar en esos casos...”.

“Entonces, me acuerdo que más de un señor salió con que, - ¿y tú qué haces aquí?, ¡vete a hacer otras cosas! - ... Y entonces, pues, tienes que tener carácter, y les dije, - bueno, pues, estoy aquí porque (estudié) 5 años de carrera. Yo creo que algo debí haber aprendido, ¿no? -. - Los demás me están pidiendo ayuda. Si ustedes quieren, no me escuchen, pero si los demás quieren escucharme, adelante, y si no, no hay problema, lo que diga la mayoría ...-”. (Adriana, 2024)

“... Me pasa mucho en la mesa de negociación, como los representantes son puros señores grandes, se cuestionan mucho eso ... - ¿por qué mandan a Palmira a los foros? -, y el presidente (municipal) les contesta, - mire compañero, yo entiendo, todos ustedes quisieran ir y está muy bien, pero es que nos están pidiendo, específicamente, a alguien que tenga conocimiento sobre estos temas. No están pidiendo representantes indígenas, están pidiendo una opinión especializada sobre este tema -”. (Palmira, 2024)

“... A mí me toca estar siempre peleando con mis compañeros, porque cuando me ofrecen un espacio para dar una conferencia, o para dar una plática, me la ofrecen más por la formación que porque sea representante de un pueblo...” (Palmira, 2024).

Debido a estas resistencias, las mujeres representantes indígenas han tenido que conformar redes para superar este rechazo. Pues, las autoridades comunitarias, conformadas en su mayoría por hombres, no les permiten colaborar, y, mucho menos

ejercer sus derechos políticos en puestos de liderazgo. Sin embargo, cuando ellas alcanzan esos espacios, están constantemente puestas a prueba. A diferencia de los hombres, quienes no necesitan demostrar su capacidad o formación, ya que, por su género se asume que pueden responder a las necesidades de su cargo.

“Aunque estuvieron de acuerdo en un principio con mí liderazgo, yo me acuerdo que decían mucho, - Pero es que es mujer -, - ¿cómo una niña va a venir a decirnos qué hacer?” (Palmira, 2024)

“... Es como ponerte a prueba, porque los hombres (eligen a otros hombres) y se acabó. No se ponen a ver si pueden resolver o no... (Se sabe que le toca a un hombre ser el siguiente representante). En cambio, (aunque tuviera la) preparación, a mí me pusieron a prueba, pero a los hombres no se les pide eso ...” (Palmira, 2024)

Aunque las mujeres puedan tener mayor reconocimiento en su comunidad debido a la educación, los desafíos de género persisten. Sin embargo, se valen de la autonomía para hacerse respetar y poder ejercer sus derechos políticos y sociales, lo que impacta en la prevención de la discriminación y la no humillación, que comúnmente experimentan las mujeres indígenas. Asimismo, esto influye en el equilibrio de poder en las relaciones sociales para crear un escenario en el que todas se sientan valoradas.

Balance de las entrevistas

Los testimonios recabados en las entrevistas son una muestra directa del impacto de la educación en la vida de las mujeres indígenas, en este caso, con relación al desarrollo de la autonomía. En general, se evidencia una necesidad de independencia a partir, en primer lugar, de observar y experimentar la opresión del sistema comunitario en contra de las mujeres. La educación, coinciden, es la herramienta que les ha permitido adoptar y poner en práctica sus propias decisiones, acciones y objetivos sobre una concepción creada en libertad del bien.

La educación superior en estos casos ha sido fundamental para el ejercicio de la autonomía. Se observa aplicada en los dominios significativos de su vida en los cuales han reflexionado y tomado decisiones estratégicas para su bienestar. Como en el caso de Angie y Alondra, quienes buscaron hacer una maestría para consolidar su camino

profesional, o Palmira y Adriana, que combinaron su formación universitaria con su conocimiento indígena para favorecer el bien común. Asimismo, todas enfrentaron la presión de la maternidad, contando con mayor libertad sexual y reproductiva, por lo que el tema de la decendencia lo convirtieron en un deseo y no en un mandato.

Estas experiencias muestran que la relación entre la educación y la autonomía está en el poder para determinar cómo vivir; la auto-autorización de sentirse capaces y seguras para defender sus intereses. Las entrevistadas demostraron haberse adueñado de su propia vida, como en el caso de Adriana, al exponer sus parámetros dentro del matrimonio, o Angie, al renunciar a un trabajo a pesar de las opiniones de su papá. Esta autoridad, concuerdan, proviene de la educación, al mejorar su desenvolvimiento y autoconfianza. Con esto, ellas han podido autorepresentarse y entrar en debates, como Palmira frente a los hombres líderes, o Adriana contra las personas que han cuestionado su capacidad por su pertenencia étnica.

Asimismo, han criticado la opresión fuera de la comunidad. La forma en la que la discriminación y el racismo marginan a las poblaciones indígenas. A pesar de este problema estructural, se observa que la educación les ha facilitado la integración social, y ser reconocidas como mujeres capaces. Esto les ha implicado mejores oportunidades de desarrollo profesional, lo que a su vez conlleva mayores ingresos, que consideran sumamente necesarios para mejorar su experiencia vital. Por este motivo, todas coinciden en que la independencia económica, acompañada de la educación, ha sido muy importante para el desarrollo de su autonomía y el logro de sus objetivos. No así, generalmente, para el caso de las mujeres que solo contaron con uno de estos pilares.

En suma, este apartado comprueba que la educación, en efecto, ha sido fundamental en la vida de las mujeres indígenas. Ellas mejoraron su realidad, pero su intención es impactar, a través de su propia experiencia, la vida de más mujeres, sobre la base, de manera significativa, de invitarlas a persistir en la educación, a pesar de escenarios sinuosos. Adriana, por ejemplo, ha sido una activista muy comprometida con esta causa, y ha logrado transmitir que la educación puede facilitar la autodeterminación; esto es que las condiciones externas puedan prestarse para el ejercicio de la autonomía a pesar de las condiciones de género, etnia y clase.

Conclusiones

A lo largo de la investigación, se buscó reconocer de qué manera la educación impactaba la autonomía de las mujeres indígenas y cómo la cooperación internacional influía en su configuración. A partir de este objetivo, es por lo que se confirmó que la educación tiene un rol transformador en la vida de las personas, incluidas las mujeres indígenas. Sin embargo, también se reveló que la cooperación internacional, a partir de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), tiene una influencia moderada para su promoción dentro del territorio.

Desde el principio, la educación se posicionó como uno de los elementos más importantes para el desarrollo. Como se mostró en el apartado 1, la educación ha permitido el conocimiento para convertirse en capacidades útiles para la vida: En términos económicos, ella ha potencializado la producción, la innovación, la competitividad y facilitado el acceso al trabajo decente. A nivel social, la educación ha promovido la cultura, la integración, y el progreso social al adaptarse al contexto para responder a las necesidades locales. Asimismo, se presenta como un escenario para la promoción de valores y la adquisición de conocimientos fundamentales para el bien común.

Por lo tanto, la educación es tan importante para la sociedad, como para mejorar las capacidades humanas centrales de cada persona. La autonomía, entendida desde la concepción tridimensional, fue una de estas capacidades esenciales para la vida de las mujeres indígenas que se favoreció a partir de la educación. Esto se pudo sustentar con las respuestas obtenidas en las entrevistas realizadas dentro del capítulo 3, con las cuales se confirmó el supuesto. Tomando en consideración el contexto desventajoso del que partieron, y que se configuró como el principal obstáculo para el acceso a la educación, ellas señalaron que su calidad de vida mejoró notablemente.

Las mujeres indígenas que avanzaron en su trayectoria educativa aumentaron sus capacidades centrales debido a que, gracias a la educación, ampliaron sus oportunidades de desarrollo. Una de las dimensiones en las que se manifestó la educación y la autonomía fue en la libertad de decidir (autogobierno) y progresar en su carrera profesional (autodeterminación). Lo cual fue posible gracias, no solo a la

credencialización, sino a la seguridad y confianza resultado de estos conocimientos (auto-autorización). Esto permitió que pudiera mejorar su calidad de vida conforme a expectativas propias de bienestar (autogobierno).

Como se observó en el apartado 1, pese a las bondades de la educación, y, aunque se haya avanzado en la paridad educativa, el sexismo influye en la desigualdad de acceso y en su instrumentalización. No obstante, las mujeres indígenas manifestaron que han podido desafiar las normas de género impuestas, sobre todo, dentro de las comunidades, a través del reconocimiento y la crítica de las tradiciones nocivas que vulneran su dignidad por el hecho de ser mujeres. La educación les permitió una reflexión crítica de estas prácticas desiguales, y replantear la cultura recuperando las tradiciones positivas y justas.

Aunque es visible el aumento de sus capacidades y autonomía, las mujeres indígenas señalaron que, además de que persiste la resistencia para su plena participación social y política, también pesa sobre ellas las expectativas de género: casarse, tener descendencia, cocinar, renunciar al empleo remunerado por cuidar del hogar, etcétera. Por este motivo, es posible evidenciar que, en un contexto patriarcal, a las mujeres, aunque cuenten con una preparación, muchos hombres no las miran como sujetas iguales merecedoras de sus mismos derechos y oportunidades. Sin embargo, ellas distinguieron que su posición mejora en contraste con aquellas que no accedieron a la educación.

A todo esto, ¿cómo ha incidido la cooperación internacional? Para este caso, se tomó como referencia el análisis de la CEDAW, sobre todo, en torno a la Recomendación 36 de 2017 sobre la educación de las mujeres. Lo anterior porque, como se vio en el capítulo 3, amplía el reconocimiento de este derecho al puntualizar en la atención particularizada de las mujeres en situación vulnerable, dentro de las que consideraron a las mujeres indígenas. Si bien, la versión preliminar de 1979 de la CEDAW únicamente contempló la ruralidad, México dentro de sus reportes hizo alusión a los avances sobre el derecho a la educación de las mujeres indígenas.

Pero estos primeros informes, detallados en el cuadro 4, no profundizaron sobre acciones directas para favorecer la educación de las niñas y mujeres indígenas. Estos

resultados fueron acciones generales para el desarrollo de las poblaciones originarias. Posteriormente, se observa que México ya responde con acciones puntuales (para las mujeres indígenas). Sin embargo, ello es posible porque se alinea con la política nacional, como por el ejemplo el Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (PROIGUALDAD). Cabe señalar que, por su parte, el PROIGUALDAD y otros programas se crearon considerando, también, la obligación normativa de la CEDAW.⁶⁵

Entonces, con la recomendación 36 en 2017 se hizo un llamado urgente a la garantía de la educación basado en el reconocimiento de las mujeres en situación de desventaja. Por este motivo, se concluye que la CEDAW es un tratado con un nivel alto de importancia, por lo que su existencia influye en que se procure el derecho formal de la educación. Asimismo, para lograr este objetivo, se propusieron acciones, ciertamente, importantes como la eliminación de estereotipos que vulneran el acceso a la educación, la corrección de las situaciones socioeconómicas desventajosas de las poblaciones indígenas y la colaboración con organismos internacionales.

Aunque esas medidas se han trabajado a través de políticas y programas reportadas dentro de los informes de la CEDAW, el diagnóstico del capítulo 2 demostró que no han sido suficientes. Los problemas que da lugar a estas recomendaciones persisten. Por esto, la creación de mayores acciones afirmativas que hagan efectivo el desarrollo a través de la educación de las mujeres indígenas es de suma importancia. Sin duda, la colaboración con organismos internacionales también es fundamental; sin embargo, la obligación y el poder para lograrlo recaen únicamente en el Estado, tanto para sensibilizar sobre la igualdad de género como para procurar el bienestar de las comunidades indígenas mediante la garantía de las capacidades humanas centrales.

Asimismo, es oportuno mencionar que, adicional a las recomendaciones de la CEDAW, se exhorte a la implantación de acciones para garantizar una oferta educativa de calidad, en todos los niveles, culturalmente pertinente, accesible y libre de prejuicios de género. De igual forma, aumentar los apoyos económicos a la educación para mujeres

⁶⁵ El documento del PROIGUALDAD (2008) incluye el reconocimiento del marco normativo internacional, dentro del cual se establece que la CEDAW es “una norma obligada y exigible, solo superada por la Constitución” (p. 12), que es el marco de referencia de las acciones gubernamentales en favor de las mujeres.

indígenas, no solo en el nivel superior. De acuerdo con el capítulo 2, uno de los factores que impactó transversalmente en la deserción escolar fue la ausencia de oportunidades para el desarrollo educativo en los hábitos rurales, así como la falta de recursos económicos dentro del hogar.

Sin embargo, aunque las recomendaciones son para la procuración de toda la trayectoria educativa, se estima que es más importantes en la educación media. Ello porque, con base en el capítulo 2, es la etapa de mayor abandono escolar, además de vincularse con la experiencia de los matrimonios y los embarazos a temprana edad. Adicionalmente, la calidad es sumamente fundamental, las jóvenes que pueden continuar sus estudios superiores se enfrentan con una gran desventaja de conocimientos respecto a las personas no indígenas, lo cual se vislumbra en los exámenes de admisión y en las aulas. Por lo tanto, la cantidad de mujeres que logran el acceso es mínima, o bien, tienen que cargar con el peso de la excelencia educativa.

En suma, la CEDAW, es un instrumento que guía la política mexicana en favor de las mujeres. No obstante, a nivel local parece que todavía se está lidiando con todos los temas de discriminación señalados en 1979. Aunque lo anterior es de suma importancia, refleja un retraso en el cumplimiento de las metas establecidas, por lo que es posible deducir que la Recomendación 36, bajo los términos de esta investigación, se encuentra lejos de consolidarse. Sin embargo, se reconoce que, ante contextos donde se intersectan múltiples capaz de desventaja histórica, la incidencia de este compromiso internacional es un mayor reto. Aún con esta situación, el contenido es muy potente, por lo que se recomienda que se pueda trabajar en la reconfiguración del acuerdo, con lo antes mencionado, para garantizar efectivamente la educación de las mujeres indígenas a nivel nacional.

Asimismo, es necesario fomentar la cooperación internacional y los esfuerzos gubernamentales en torno a la CEDAW y sus subsecuentes recomendaciones. Ello, porque se considera que otros mecanismos no vinculantes, más recientes, generales e, incluso, más populares, le han restado atención y recursos, tal es caso de la Agenda 2030. De hecho, aunque existe una responsabilidad de reporte de 4 años, México lleva 8 años sin presentar uno; por lo que, es posible concluir que, a pesar de la obligación

normativa, el país no le ha brindado la suficiente relevancia. Por ende, no queda más que esperar al X informe para observar la respuesta oficial de la aplicación de la CEDAW, y, por su puesto, revisar el avance de la educación de las mujeres indígenas.

Por su parte, la hipótesis de esta investigación se confirma, ya que la comunidad internacional ha reconocido la importancia de la educación para el desarrollo. En principio, es uno de los 3 indicadores del índice de desarrollo humano, por lo cual se ha buscado garantizar en los acuerdos formales vinculantes. Sin embargo, instrumentos como la CEDAW han permitido que, sin perjuicio de género, se reconozca el derecho que tienen las mujeres también al conocimiento. En el país, además, se ha procurado la educación igualitaria a través de la constitución y las leyes nacionales.

Asimismo, se confirma la utilidad social de la educación, porque permite la satisfacción de las capacidades humanas centrales, que determinan el nivel de bienestar. Aunque, el vínculo más estrecho de la educación respecto a la propuesta de Nussbaum con la vida de las mujeres indígenas se encontró, principalmente, en 9 de las 10 capacidades: vida, salud corporal, integridad corporal, sentidos, imaginación y pensamientos, emociones, razón práctica, afiliación, juego y el control del propio entorno. Por su parte, el cuidado de otras especies es una capacidad que no fue considerada, ya que se encuentra más estrechamente relacionada con la educación informal, la cual se alinea con la cosmovisión indígena de la armonía con la naturaleza.

De acuerdo con la investigación documental, aunque la educación, por sí sola, no asegura plenamente emociones positivas, la garantía de una base social sólida si las favorece. En otras palabras, cuando se satisfacen los derechos sociales y/o las capacidades humanas centrales, los sentimientos negativos son racionales. Es decir, se reduce significativamente la probabilidad de que surjan emociones derivadas de situaciones adversas o contextos hostiles abrumadores como las vidas que experimentan violencias, la inseguridad alimentaria, financiera, la opresión, los matrimonios forzados, etcétera.

De igual forma, es importante resaltar la relación entre la educación y el juego, porque de esta manera es posible el conocimiento de nuevos intereses u otras formas de recreación. No obstante, se observó que la sobre carga ocupacional, sobre todo,

ocasionada por mayores responsabilidades productivas, hace que quede poco tiempo para el disfrute de la capacidad del juego. Sin embargo, se evidenció que las mujeres tienen mayor libertad para decidir cómo gestionar su tiempo, y mayores recursos para el esparcimiento. Asimismo, esas elecciones están basadas en preferencias autónomas y auténticas, más no impuestas o distorsionadas.

Para esta investigación, el enfoque de capacidades fue muy importante para comprender el panorama de las necesidades de bienestar, y cómo la situación evoluciona a partir de la educación. Es decir, al ser un análisis de desarrollo alternativo al modelo basado únicamente en el Producto Interno Bruto, la propuesta de Nussbaum reveló el panorama real de lo que las mujeres indígenas son realmente capaces de hacer y ser. De esta forma, cuando se involucra la variable de la educación, se revela su instrumentalización al mejorar la satisfacción de las capacidades humanas centrales, y con ellas, el nivel de bienestar. Aun cuando ello es favorable, el elemento que permitió la potencialización de estas fue la ganancia de autonomía.

La educación y la autonomía, sin duda, incidieron positivamente en el pleno ejercicio de las capacidades humanas centrales, pero, además, influenciaron las dimensiones importantes de la vida de las mujeres indígenas. Por ejemplo, aunque ya se demostró que la ganancia económica no es el único factor de desarrollo importante, en el capítulo 3 quedó demostrado que es un aspecto esencial para el ejercicio de la autonomía. La independencia económica, por lo tanto, resultó fundamental no solo para el disfrute de los derechos, sino, además, porque permite tomar propias decisiones sin interferencia, sobre todo, de un patriarca, al que socialmente se esperaba estuvieran sujetas.

Sin embargo, los testimonios de las entrevistadas demuestran que la autonomía económica depende de la educación para el ejercicio real de la autonomía. Lo anterior se explica porque la educación conlleva pensar y reflexionar, de manera crítica y fundamentada, sobre la actuación en los dominios importantes de la vida, incluidas situaciones donde se intente vulnerar la dignidad. Es así como las mujeres indígenas que tuvieron un acceso educativo pudieron experimentar el efecto de la autonomía

impulsada por la educación dentro de su trayectoria familiar, profesional, y, además, en su vida en comunidad. Todo lo cual influyó en la sensación de bienestar.

Pese al escenario favorable presentado por la educación y la autonomía para mejorar la calidad de vida, no se debe olvidar recalcar que existen sistemas de opresión que dan como resultado el racismo étnico-racial, el sexismo, y el clasismo que vulneran las condiciones básicas de bienestar e influyen de manera sustancial en la marginación que experimentan las mujeres indígenas. El enfoque de Crenshaw permitió a la investigación reconocer en aquellas condiciones estructurales, así como en la ausencia de la oferta educativa y de calidad, el origen de la brecha⁶⁶ frente a las mujeres no indígenas y los hombres indígenas. Por este motivo, se pudo demostrar la existencia de un esquema desigual de oportunidades que condiciona el acceso o la ausencia de estas.

En ese entendido, la educación, entonces, resulta ser un privilegio más no un derecho humano. Las mujeres indígenas están limitadas por un contexto de exclusión. Sin embargo, la historia de Angie, Adriana, Palmira y Alondra demuestran que hay algunas que logran *arrebat*ar la educación superando estas circunstancias; sin que esto se malentienda como un mensaje motivacional o meritocrático. Más bien, lo que interesa es señalar las deficiencias y la situación de injusticia social por las que un grupo de personas tiene que atravesar para gozar y beneficiarse de la educación. Si bien, ella no asegura perspectivas utópicas, ni logra derribar los sistemas de opresión inmersos en las relaciones de poder, si mejora significativamente las realidades tanto de las mujeres indígenas que acceden a ella como de las personas a su alrededor.

⁶⁶ En términos cualitativos y cuantitativos



Fuentes de consulta

- Alcívar López, N. D. L., Montecé Giler, S. A., & Montecé Giler, L. A. (2021). La igualdad y el feminismo. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 9(SPE1). Recuperado de <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2984>
- Álvarez Medina, S. (2023). La ilusión de autonomía plena. En A. Ramón Michel & M. Cavallo (Eds), *Autonomía y Feminismos* (1ra ed., pp.7-24). Ediciones Didot.
- Annan, K. (2003, diciembre 12). Universal values - peace, freedom, social progress, equal rights, human dignity [Discurso]. Tübingen University, Germany. Recuperado de <https://press.un.org/en/2003/sgsm9076.doc.htm>
- Araiza Díaz, A. (2006). Las mujeres indígenas en México: un análisis desde la perspectiva de género. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*.
- Araya Umaña, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Actualidades investigativas en educación*, 4(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740217.pdf>
- Armenta Hurtarte, C., & Sánchez Ángeles, M. (2023). #8M / Género y educación en México: las barreras que siempre han estado. Universidad Iberoamericana. Recuperado de: <https://ibero.mx/prensa/8m-genero-y-educacion-en-mexico-las-barreras-que-siempre-han-estado>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2023). Anuario estadístico de la población escolar en Educación Superior: Ciclo 2022 – 2023. Recuperado de <http://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Banco Mundial. (s.f). Girls' Education. Recuperado de <https://www.worldbank.org/en/topic/girlseducation>
- Bodelón, E. (1998). La igualdad y el movimiento de mujeres: propuestas y metodología para el estudio del género. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/worpaper/1998/hdl_2072_1318/ICPS148.pdf
- Bolívar Osuna, L. (2010). El derecho a la educación. En: *Revista IIDH*, 52. San José, IIDH, pp. 191-212. Recuperado de <https://repositorio.iidh.ed.cr/items/c10539a1-1f73-47ef-909e-f76c23e8c1fa>
- Brooks, R. (2023). What is the relationship between education and the economy? En Wrexham University. Recueprado de <https://online.wrexham.ac.uk/what-is-the-relationship-between-education-and-the-economy/>

- Caballero, J. E. (2006). La teoría de la justicia de John Rawls. Voces y contextos, 2(1), 1-22. Recuperado de https://ibero.mx/iberoforum/2/pdf/francisco_caballero.pdf
- Castillo Sánchez, M., & Gamboa Araya, R. (2013). La vinculación de la educación y género. Actualidades investigativas en educación, 13(1), 391-407. Recuperado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032013000100015&script=sci_arttext
- Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social [CIESAS]. (2023). Mujeres científicas indígenas en México: Figuras y aportes: Estudio de las Experiencias posdoctorales de las becarias del PEPMI (2018-2022). CIESAS.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior [CENEVAL]. (s.f) Examen Nacional de Ingreso al Posgrado (EXANI-III). Recuperado de https://ceneval.edu.mx/examenes-ingreso-exani_iii/
- Chamorro Premuzic, T. (2013). Why Do So Many Incompetent Men Become Leaders?. Harvard Business Review. Recuperado de <https://hbr.org/2013/08/why-do-so-many-incompetent-men>
- Código Civil Federal. (2024). Artículo 148. Cámara de Diputados
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH]. (2017). Las mujeres indígenas y sus derechos humanos en las Américas. Recuperado de <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/mujeresindigenas.pdf>
- Colegio de México (Colmex). (2019). Seminario de Discriminación étnico-racial y desigualdad social [Ficha técnica]. Recuperado de https://discriminacion.colmex.mx/?page_id=3010
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2018). Di NO a la explotación laboral de niñas, niños y adolescentes. Recuperado de https://discriminacion.colmex.mx/?page_id=3010https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/programas/ninez_familia/material/trip_no_explotacion_laboral.pdf
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]., (2022). Detrás de los números: Las escuelas multigrado. Educación en movimiento: La importancia de las escuelas multigrado, 1, 10-12.
- Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres [CONAVIM]. (2019). ¿Qué es el techo de cristal y qué pueden hacer las empresas para impulsar la igualdad de género? Recuperado de <https://www.gob.mx/conavim/articulos/que-es-el-techo-de-cristal-y-que-pueden-hacer-las-empresas-para-impulsar-la-igualdad-de-genero?idiom=es>

- Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer [CEDAW]. (1999). Recomendación general No. 25 sobre el párrafo 1 del artículo 4 de la CEDAW, referente a medidas especiales de carácter temporal. Recuperado de https://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CEDAW/00_4_obs_grales_CEDAW.html#GEN25
- Conferencia Mundial de la Mujer. (1995). Declaración y Plataforma de Acción de Beijing [Documento PDF]. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2015/9853.pdf>
- Consejo Nacional de Ciencias y Tecnologías [CONACYT]. (2021). Programa de incorporación de mujeres indígenas a posgrados para el fortalecimiento regional: Convocatoria 2021. Recuperado de https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/convocatorias/programas_fortalecimiento_academico_para_indigenas/abiertas/Conv_IMI_2021.pdf
- Consejo Nacional de Ciencias y Tecnologías [CONACYT]. (2022). apoyos complementarios para mujeres indígenas becarias conacyt. Recuperado de https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/convocatorias/apoyo_mujeres_indigenas/Conv_Apoyos_Comp-MujInd.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (s.f.). Medición multidimensional de la pobreza en México: un enfoque de bienestar económico y de derechos sociales. Recuperado de <https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/FolletosInstitucionales/Documents/Medicion-multidimensional-de-la-pobreza-en-Mexico.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2019). Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México. Recuperado de <https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/InformesPublicaciones/Documents/Metodologia-medicion-multidimensional-3er-edicion.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2022). Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural bilingüe. México. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Educacion_poblacion_indigena.pdf

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2023). Anexo Estadístico de pobreza en México. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/AE_pobreza_2022.aspx
- Consejo Nacional de Población [CONAPO]. (2023). Índices de marginación 2020. Recuperado de <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indices-de-marginacion-2020-284372>
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). (2015). Catálogo de medidas para la igualdad. Recuperado de https://www.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2022/07/CatalogodeMedidas_2015_Ax.pdf
- Conway, H., Bourque & S., Scott, J. (2013). El concepto de género. Lamas M.(comp.), El género: la construcción cultural de la diferencia sexual (pp. 21-33), México: Porrúa/Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM.
- Crenshaw, K. (2012). Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color. En L. Platero (Ed). Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada. Editorial Bellaterra. Recuperado de <https://mujeres.uocra.org/wp-content/uploads/2021/11/crenshaw-kimberle-cartografiando-los-margenes-1.pdf>
- Curiel, O. (2020, octubre 28) Diálogo con Ochy Curiel [Transmitido en vivo] Facebook. Recuperado de <https://www.facebook.com/100063590754866/videos/di%C3%A1logo-con-ochy-curiel/723188631611292/>
- Díaz Domínguez, T., & Alemán, P. A. (2008). La educación como factor de desarrollo. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 1(23). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194220391006.pdf>
- Díaz Rodríguez, A. (2003). Educación y género. Colección Pedagógica Universitaria, julio-diciembre 2003, no. 40. Recuperado de <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/5601>
- Dirección para la Formación y Desarrollo Profesional de Docentes de Educación Indígena. (2022, marzo 29). Educación Indígena y Formación de Docentes [Webinar]. Organización de Estados Iberoamericanos en México. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=YVSX9qATkt8>
- Durán González, R. & Mendoza, S. (2022). Violencia de género desde la mirada de las niñas indígenas de Acaxochitlán. Revista Guillermo de Ockham. 20(1), pp. 9-23. <https://doi.org/10.21500/22563202.5598>
- El Grupo de Trabajo Internacional para Asuntos Indígenas [por sus siglas en inglés IWGIA] y la Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (2020). Realidades de las

mujeres indígenas: Una mirada desde el Navegador Indígena. Recuperado de https://www.ilo.org/global/topics/indigenous-tribal/WCMS_760040/lang--es/index.htm

- Faure, E., & de Castro, C. P. (1973). Aprender a ser. Madrid: Alianza Editorial.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2020). Addressing the learning crisis: An urgent need to better finance education for the poorest children. Recuperado de: <https://www.unicef.org/media/63896/file/Addressing-the-learning-crisis-advocacy-brief-2020.pdf>
- Flores, P. (Productora). (2016). Mujeres Triquis: Historias de Vida [Documental]. Independiente. Recuperado de https://youtu.be/KH6G3adqXwY?si=Qm0ITHAsH88CDd_
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2021). Educación transformadora de género: Reimaginar la educación para un futuro más justo. Recuperado de <https://www.unicef.org/media/123676/file/EDUCACI%C3%93N%20TRANSFORMADOR%20DE%20G%C3%89NERO.pdf>
- Fuller, M. (1843). The great lawsuit. Man versus men. Woman versus women. Oxford University Press. Recuperado de https://web.english.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Fuller_GreatLawsuit.pdf
- Friedan, B. (1963). La mística de la feminidad. C. Carretero. Recuperado de https://www.solidaridadobrero.org/ateneo_nacho/libros/Betty%20Friedan%20-%20La%20mistica%20de%20la%20feminidad.pdf
- Gallart, A. & Navarrete D. (s.f). Panel 1: Programas de apoyos a mujeres indígenas: panorama analítico y lecciones aprendidas. Taller de Diagnóstico, retos y oportunidades para la Inserción de mujeres indígenas exbecarias en proyectos para el desarrollo comunitario. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). México. Recuperado de <https://idegeo.centrogeo.org.mx/ms/mujeresindigenas>
- Garduño Rubio, T. (2020, Febrero 20). Educar en lenguas indígenas. La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/2020/02/20/opinion/017a1pol>
- Global Partnership for Education. Benefits of Education. Recuperado de <https://www.globalpartnership.org/benefits-of-education>
- Gobierno de México. (1982). Informes iniciales de los Estados Partes ante la CEDAW. Recuperado de https://catedraunescohdh.unam.mx/catedra/mujeres3/CEDAW2/indexb3f1.html?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18

- Gobierno de México. (1988). Segundos informes periódicos de los Estados partes ante la CEDAW. Recuperado de <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/InfoCEDAW.php>
- Gobierno de México. (1997). Tercero y cuarto informes periódicos de los Estados partes ante la CEDAW. Recuperado de <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/InfoCEDAW.php>
- Gobierno de México. (2000). Quinto Informe Periódico de México ante la CEDAW. Recuperado de <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/InfoCEDAW.php>
- Gobierno de México. (2006). Sexto informe periódico de los Estados Partes ante la CEDAW. Recuperado de <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/InfoCEDAW.php>
- Gobierno de México. (2010). 7º y 8º Informes consolidados de México sobre el cumplimiento de la CEDAW. Recuperado de <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/InfoCEDAW.php>
- Gobierno de México. (2016). Noveno informe periódico que los Estados partes debían presentar en 2016 ante la CEDAW. Recuperado de <https://www.gob.mx/inmujeres/documentos/ix-informe-de-mexico-en-cumplimiento-con-la-cedaw>
- Guzmán, F. (2009). La violencia contra las mujeres indígenas en México: un primer acercamiento. En: Participación y políticas de mujeres indígenas en contextos latinoamericanos recientes. Andrea Pequeño (compiladora). Flacso Ecuador. Recuperado el 17 de septiembre de <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/41471.pdf>
- Hernández, U. y Hindrichs, I. (2020). El empowerment en tres Organizaciones de la Sociedad Civil: hacia el enriquecimiento de su comprensión teórica en I. Hindrichs (Ed.), Entre el campo y la teoría en Estrategias de categorización inductiva y deductiva en investigación cualitativa (1ra ed., 97-93). El Colegio Mexiquense.
- Hernández, Z. (2016, septiembre 22). Cultura, procesos cognitivos y evaluación [Panel de especialistas]. Seminario internacional 2016 – Evaluación y diversidad: justicia y equidad en la evaluación educativa. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Word_Zosimo_Hernandez.pdf
- Hill, A. L., Contreras, M., & Backe, E. L. Evidence Brief: School-Based Interventions to Prevent Violence Against Women & Girls. The Global Women's Institute of the George Washington University. Recuperado de <https://www.ungei.org/publication/school-based-interventions-prevent-violence-against-women-girls>

- Hindrichs, I. (2020). Analizar con la ayuda de plantillas: la propuesta del Template Analysis en I. Hindrichs (Ed.), Entre el campo y la teoría en Estrategias de categorización inductiva y deductiva en investigación cualitativa (1ra ed., 45-63). El Colegio Mexiquense.
- Human Development Report Office. (2015). What is Human Development? Recuperado de <https://hdr.undp.org/content/what-human-development>
- Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado [ISSSTE]. (2023). Los matrimonios infantiles en las comunidades indígenas de México. Recuperado de <https://www.gob.mx/issste/articulos/los-matrimonios-infantiles-en-las-comunidades-indigenas-de-mexico>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2021). Encuesta Nacional de Población Privada de la Libertad (ENPOL). Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/enpol/2021/#Tabulados>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2023). Encuesta Nacional de Trabajo Infantil (ENTI) 2022. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/enti/2022/#tabulados>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2019). Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo (ENUT): Presentación de resultados. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enut/2019/doc/enut_2019_presentacion_resultados.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. Recuperado de <https://inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Tabulados>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas.
- Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES]. (2008). Desigualdad de género en el trabajo. Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100923.pdf
- Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES]. (s.f). Glosario para la igualdad: sexismo. Recuperado de <https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/sexismo>
- Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES]. (2021). Cuadernillo 2021: Las Mujeres Indígenas en el centro de la transformación. Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/Cuadernillo%20Mujeres%20Indigenas.pdf

- Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES] y ONU Mujeres. (2018). La igualdad de género. Recuperado de <https://hchr.org.mx/puntal/wp/wp-content/uploads/2020/06/IGUALDAD-DE-GENERO-2018-web.pdf>
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas [INPI]. (s.f). Apoyos Complementarios para la Educación Superior (Licenciatura o equivalente y Maestría) y Apoyo a Titulación: Términos y condiciones. Recuperado de <https://tramites.inpi.gob.mx/Solicitante/Guardar?IdTipoTramite=1>
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas [INPI]. (2023). Programa de apoyo a la educación indígena (PAEI): Cuarto Trimestre 2023. Recuperado de <https://www.inpi.gob.mx/focalizada/2023/paei/index.html>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2007). La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D215.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2016). Reporte general de resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) 2014 / Primaria. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/resultadosECEA-2014actualizacion.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2018). Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México. Resultados generales. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D247.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2019). 4.1 Las escuelas multigrado en México. Informe 2019: La educación obligatoria en México. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0401.html
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2019a). Políticas para fortalecer la infraestructura escolar en México. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/politicas-para-fortalecer-la-infraestructura-escolar-en-mexico/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEEb]. (2019b). La educación obligatoria en México: Informe 2019. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P11245.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2018). Panorama educativo de la población indígena

y afrodescendiente 2017. México: autor. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P3B109.pdf>

- Jiménez Jaén, M. E. (2000). Género y educación: las aportaciones del feminismo liberal. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, (3), 113-160. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/256419761_Genero_y_educacion_Las_aportaciones_del_feminismo_liberal
- Kolontay, A. (1931). *La mujer nueva y la moral sexual* (María Teresa Andrade, Trad.). Ediciones Hoy. (Trabajo original publicado en 1921)
- Lamas M. (2013). La antropología feminista y la categoría “género”. Lamas M.(comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 97-125), México: Porrúa/Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM.
- León, A., (2007). ¿Qué es la educación?. *Educere*, 11(39), 595-604. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35640844003>
- Ley General de Educación, [L.G.E.], Reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 01 de abril de 2024, (México). Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Leyva, Y., y Guerra, M. (2019). Las prácticas de docentes que trabajan en educación indígena, escuelas de organización multigrado, telesecundarias y telebachilleratos comunitarios en México. México: INEE. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1C159.pdf>
- Mackenzie, C. (2023). Tres dimensiones de autonomía: un análisis relacional. En A. Ramón Michel & M. Cavallo (Eds), *Autonomía y Feminismos* (1ra ed., pp.47-95). Ediciones Didot.
- Madero Castro, A. M. (2022). Debates en torno a la educación y al orden de género en las obras de Mary Wollstonecraft y Jean Jacques Rousseau: apuntes sobre la des/igualdad de los niños y las niñas. *La ventana. Revista de estudios de género*, 6(56), 203-232. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-94362022000200203&script=sci_arttext
- Mendoza, S., Durán, R. E., y Raesfeld, L. (2021). Mujeres no son personas: Los derechos de las mujeres nahuas de Acaxochitlán, Hidalgo México. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), XXVII(2), 54-66.
- Márquez, X, Feliciano, K. y Vega Osnaya, M. (2021). Menstruar a contracorriente: indígenas, reclusas y varones trans. Recuperado de <https://corrientealterna.unam.mx/nota/menstruar-a-contracorriente/>

- Naciones Unidas. Trabajo decente y crecimiento económico: por qué es importante. Recuperado de https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/8_Spanish_Why_it_Matters.pdf
- Naciones Unidas. (1979). Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer [CEDAW]. Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>
- Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible [Documento PDF]. Recuperado de <https://www.un.org/es/development/desa/disabilities/envision2030.html>
- Narro, J., & Moctezuma, D. (2012). Hacia una reforma del sistema educativo nacional. Mexico: UNAM. Recuperado de <https://planeducativonacional.unam.mx/PDF/completo.pdf>
- Navarrete, D. (2022). La inclusión social en el sistema científico de México. Reflexiones desde un programa de becas posdoctorales para mujeres indígenas. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(2), 102-122. Recuperado de <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.641>
- Navarrete, F. (2016). México racista: una denuncia. Grijalbo.
- Nussbaum, M. (2001). El futuro del liberalismo feminista. *Areté*, 13(1), 59-101. Recuperado de <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/arete/article/view/7427>
- Nussbaum, M. C. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano: El enfoque de las capacidades*. (M. D. Bernet, Trad.). Herder. (Obra original publicada en 2000)
- Nussbaum, Martha (2009). Las capacidades de las mujeres y la justicia social en *Debate Feminista*, Año 20, Vol. 39, pp. 89-129.
- Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito [UNDOC], (2019). Ética y valores universales (Módulo 2). Educación para la justicia. UNDOC. Recuperado de https://www.unodc.org/documents/e4j/IntegrityEthics/MODULE_2_-_Ethics_and_Universal_Values_-_Spanish.pdf
- ONU Mujeres. (2015). El progreso de las mujeres en el mundo 2015-2016: Transformar las economías para realizar los derechos. Recuperado de <https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2015/POWW-2015-2016-es.pdf>

- ONU Mujeres. (2022). Necesitamos más mujeres en carreras STEM. Recuperado de <https://lac.unwomen.org/es/stories/noticia/2022/02/necesitamos-mas-mujeres-en-carreras-stem>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2022). Marco de indicadores mundiales para los Objetivos de Desarrollo Sostenible y metas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de https://planeacion.sep.gob.mx/ODS4/Doc/marco_de_indicadores_mundiales_revision_2_022.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). Indicadores temáticos para el monitoreo de la Agenda Educativa 2030: Propuesta del Grupo Consultivo Técnico (TAG). Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/8223/pf0000235172_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia [UNESCO]. (2023). Qué debe saber sobre la alfabetización. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/literacy/need-know#:~:text=La%20alfabetizaci%C3%B3n%20es%20un%20proceso,el%20desarrollo%20sostenible%20y%20la>
- Organization for Economic Cooperation and Development [OCDE]. (2023). Economic & social outcomes. Recuperado de <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41761&filter=all>
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2019). La segregación horizontal de género en los mercados laborales de ocho países de América Latina: implicancias para las desigualdades de género. Recuperado de <https://www.ilo.org/es/publications/la-segregacion-horizontal-de-genero-en-los-mercados-laborales-de-ocho-0>
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual [OMPI]. (2021). Índice Mundial de Innovación 2021: las inversiones en innovación se muestran resilientes a pesar de la pandemia de COVID-19; Suiza, Suecia, los Estados Unidos de América, el Reino Unido y la República de Corea lideran la clasificación; China se acerca a los diez primeros. Recuperado de https://www.wipo.int/pressroom/es/articles/2021/article_0008.html
- Oshana, M. (2023). ¿Es la autonomía social-relacional una idea plausible?. En A. Ramón Michel & M. Cavallo (Eds), Autonomía y Feminismos (1ra ed., pp.151-188). Ediciones Didot.

- Oxfam México. (2019). Resumen Ejecutivo: Por mi raza hablará la desigualdad. Recuperado de <https://oxfamMexico.org/wp-content/uploads/2019/08/Resumen-Ejecutivo-Por-Mi-Raza-Hablara-La-Desigualdad.pdf>
- Parra, F. (2021). El feminismo será antirracista o no será. Joselito Bembé. Revista Político Cultural, (2), 37-43. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12875/pr.12875.pdf
- Perona, A. (2005). El feminismo liberal estadounidense de posguerra: Betty Friedan y la refundación del feminismo liberal. En C. Amorós y A. de Miguel (Eds), Teoría Feminista: De la Ilustración a la globalización del feminismo liberal a la posmodernidad (pp. 13-34). Minerva Ediciones.
- Ponce de León, M. & Alarcón, F. (2014). Relación entre los servicios básicos de instituciones educativas escolarizadas y no escolarizadas y los logros de aprendizaje en Matemáticas de los niños y niñas de educación inicial en zonas rurales. Investigaciones, Consorcio de Investigación Económica y Social. Recuperado de https://cies.org.pe/wp-content/uploads/2016/07/informe_final_4.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2020). La próxima frontera: desarrollo humano y el Antropoceno. Nota informativa para los países acerca del Informe sobre Desarrollo Humano 2020. Recuperado de <https://hdr.undp.org/sites/default/files/Country-Profiles/es/MEX.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2022a). Diagnóstico participativo del proyecto Resiliencia de las Mujeres Indígenas y Rurales a los impactos de la COVID-19. Recuperado de <https://www.undp.org/es/mexico/publicaciones/mujeres-seguras-y-resilientes-diagnostico-participativo-del-proyecto-resiliencia-de-las-mujeres-indigenas-y-rurales-los-impactos>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2022b). Informe sobre Desarrollo humano 2021/2022. Recuperado de <https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2021-22sp1.pdf>
- Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres [PROIGUALDAD], Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 30 de agosto de 2023, (México). Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5312418&fecha=30/08/2013#gsc.tab=0



- Ramírez, R. F., Manosalvas, M. I., & Cárdenas, O. S. (2019). Estereotipos de género y su impacto en la educación de la mujer en Latinoamérica y el Ecuador. *Revista Espacios*, 40(41). Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a19v40n41/a19v40n41p29.pdf>
- Ramón Michel, A. & Cavallo, M. (2023). Introducción. En A. Ramón Michel & M. Cavallo (Eds), *Autonomía y Feminismos* (1ra ed., pp.26-45). Ediciones Didot.
- Rodríguez Palop, M. E. (2008). La lucha por los derechos de las mujeres en el siglo XIX. Escenarios, teorías, movimientos y acciones relevantes en el ámbito angloamericano. Recuperado de *La lucha por los derechos de las mujeres en el siglo XIX. Escenarios, teorías, movimientos y acciones relevantes en el ámbito angloamericano - CORE*
- Rojas Camacho, R. (2020) Interculturalidad y violencia en el nombre de la tradición. El caso del matrimonio indígena en niñas y jóvenes mujeres en *Justicia para las víctimas*.
- Rousseau, J. J. Emilio o de la educación. Biblioteca Digital Minerd-Dominicana Lee. (Publicación original 1762). Recuperado de <https://ministeriodeeducacion.gob.do/docs/biblioteca-virtual/dfhQ-emilio-o-de-la-educacion-jean-jacques-rousseau.pdf>
- Sánchez Muñoz, C., Beltrán Pedreiray, E. & Álvarez, S. (2008). Feminismo liberal, radical y socialista. En E. Beltrán, V. Maquieira, C. Álvarez, C. Sánchez (Eds.), *Feminismos: Debates teóricos contemporáneos* (pp. 75 – 104). Alianza Editorial.
- Sansón, D. (21 de enero de 2021). Las zapatistas, referentes de lucha de otras mujeres indígenas. *Periféricas*. Recuperado de <https://perifericas.es/blogs/blog/las-zapatistas-referentes-de-lucha-de-otras-mujeres-indigenas>
- Sari, D. S. P. (2013). The Potrayal of Modern Women in David Nichols' One Day (Tesis inédita de doctorado) Universitas Airlangga. Recuperado de <https://repository.unair.ac.id/116505/>
- Secretaría de Economía. (2021). Informe Nacional Voluntario 2021. Agenda 2030 México. Recuperado de <https://www.gob.mx/agenda2030/documentos/informe-nacional-voluntario-2021-agenda-2030-en-mexico>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). Comunicado jóvenes escribiendo el futuro 2022 a-4. Recuperado de <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez/es/articulos/comunicados-2022-de-la-beca-jovenes-escribiendo-el-futuro>
- Secretaría de las Mujeres [SEMujeres]. (2023, abril). El impacto de los estereotipos y roles de género. *Boletín mensual "Ciudad de México, las mujeres y su contexto"*. 2(4). 1 – 4. Recuperado de

https://semujeres.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Publicaciones/Boletin_Mujeres_CDMX_04-2023.pdf

- Segato, R. L. (2016). La guerra contra las mujeres. Traficantes de sueños.
- Senado de la República. (2024). Avalan reforma para que usos y costumbres de comunidades indígenas no estén por encima de derechos de menores. Recuperado de: <https://comunicacionsocial.senado.gob.mx/informacion/comunicados/8126-avalan-reforma-para-que-usos-y-costumbres-de-comunidades-indigenas-no-estén-por-encima-de-derechos-de-menores>.
- Sierra, Y. (29 de marzo de 2022). *Webinar 2: Educación Indígena y Formación de Docentes* [Webinar]. Organización de los Estados Americanos. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=YV SX9qATkt8&t=2737s>
- Solís Narváez, N. S. (2022). Teorías de la educación y sus implicancias en el desarrollo humano. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 5(1), 79-86. Recuperado de <https://recsp.org/index.php/recsp/article/view/72>
- Solís, P., Krozer, A., Arrollo, C. & Güemez, B. (2019). Discriminación étnico-racial en México: entre lo étnico, lo racial y lo socioeconómico. En *Nexos*. Recuperado de <https://www.nexos.com.mx/?p=43996>
- Stuart Mill, J. (2010). *El sometimiento de la mujer*. Alianza editorial. Recuperado de <https://psicolebon.wordpress.com/2016/07/17/john-stuart-mill-el-sometimiento-de-la-mujer-libro-pdf/#comments>
- Stuart Mill, J. (2006). *Principios de economía política: con algunas de sus aplicaciones a la filosofía social*. Recuperado de https://archive.org/details/principios-de-economia-politica-mill_202208/page/n1/mode/2up?view=theater
- Téllez Vázquez, Y., Ruíz Guzmán, L., Velázquez Isidro, M. & López Ramírez, J. (2013). Presencia indígena, marginación y condición de ubicación geográfica. En la situación demográfica de México 2013. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/2468/2/images/SDM_2013.pdf
- Tiburcio Sainz, Marcela Alejandra. (2009). *Adaptación de un modelo de intervención para familiares de usuarios de alcohol en una comunidad indígena*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/94488>

- Trimiño Velásquez, C. D. J. (2010). Aportaciones del feminismo liberal al desarrollo de los derechos de las mujeres (Tesis inédita de doctorado). Universidad Carlos III de Madrid. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=86290>
- UNAM. (2014). Nación Multicultural: Ley revolucionaria de mujeres zapatistas. <https://www.nacionmulticultural.unam.mx/movimientosindigenas/docs/598.pdf>
- Valladares de la Cruz, L. R. (2008). Los derechos humanos de las mujeres indígenas: De la aldea local a los foros internacionales. *Alteridades*, 18(35), 47-65. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-70172008000100005&script=sci_arttext
- Vázquez Solís, E., Nazar-Beutelspacher, A., Ramírez-López, D. K., Salvatierra-Izaba, E. B. y Estrada-Lugo, E. I. J. (2023). Desigualdad de género y paternidad adolescente en dos comunidades indígenas de Chiapas, México. *Población y Salud en Mesoamérica*, 21(1). <https://doi.org/10.15517/psm.v21i1.55437>
- Vega, L., Gutiérrez, R., Fuentes de Iturbe, P., & Rodríguez, E. M. (2021). Emotional distress and its care in empowered indigenous women exposed to domestic violence and the demands of child rearing. *Salud Mental*, 44(2), 65-73. Recuperado de <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2021.010>
- Villalobos Rodríguez, A. L. (2022). La violencia de género en mujeres de origen maya en el sureste de México. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/368461723_violencia_de_genero
- Villarreal Peña, Y. U., (2007). Los aportes de las teorías feministas a la comprensión de las relaciones internacionales. *Politeia*, 30(39), 65-86. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170018341003>
- Westlund, A. (2023). Abnegación y responsabilidad propia: ¿Es la deferencia compatible con la autonomía?. En A. Ramón Michel & M. Cavallo (Eds), *Autonomía y Feminismos* (1ra ed., pp.26-45). Ediciones Didot.
- Wodon, Q., Montenegro, C. E., Nguyen, H., & Onagoruwa, A. (2018). *Missed opportunities: The high cost of not educating girls*. Washington, DC: The World Bank. Recuperado de: <https://www.globalpartnership.org/content/missed-opportunities-high-cost-not-educating-girls>
- Wollstonecraft, M. Vindicación de los derechos de la mujer. Freeditorial. (Publicación original 1792). Recuperado de https://teoriapoliticaseinariorhome.files.wordpress.com/2020/02/vindicacion3b3n_de_los_derechos_de_la_mujer.pdf

- Zavala, M. A. y Rivera, A. A. (2023). El modelo educativo del Conafe desde la perspectiva de los líderes educativos comunitarios. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 25, e26, 1-00. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e26.4925>



Anexo I. Programas de becas y apoyos para personas y mujeres indígenas en el nivel superior

1. Becas para el bienestar Benito Juárez: Jóvenes escribiendo el futuro

Las becas Benito Juárez se ofrecen en los 3 niveles de educación pública: básico, medio superior, y superior. Mientras que los dos primeros se comprometen con estudiantes de todo el país, el último pretende contribuir a la formación de jóvenes inscritos en instituciones, principalmente indígenas. De esta forma, los alumnos elegibles para obtener una beca de Jóvenes escribiendo el futuro deberán estar inscritos en las siguientes instituciones públicas de educación superior (IPES)

- Universidades Interculturales
- Escuelas Normales Indígenas
- Escuelas Normales que imparten el modelo de educación intercultural
- Escuelas Normales Rurales
- Universidades para el Bienestar Benito Juárez García
- Universidad de la Salud de la Ciudad de México y del estado de Puebla
- Escuelas Normales Federales y Estatales
- Universidades ubicadas en localidades prioritarias
- Universidad de las Lenguas Indígenas de México

(SEP, 2022, p. 2)

Los lineamientos señalan que el importe de la beca es de 2,450.00 pesos mexicanos. Sin embargo, se les prohíbe a las y los solicitantes recibir simultáneamente otra asignación por parte de otra “dependencia o entidad de la Administración Pública Federal (APF)” (SEP, 2022, p. 2). Asimismo, dentro de los criterios de priorización se establece que, tanto hombres como mujeres indígenas cuentan con preferencia al momento de la selección de los beneficiarios de este apoyo (SEP, 2022, p. 3). No obstante, este apoyo es de carácter mixto, y está destinado tanto a hombres y mujeres, sin enfocarse en políticas compensatorias de desigualdad de género.



2. Programas de Apoyo a la educación indígena a través de las casas y comedores indígenas para estudiantes universitarios indígenas.

Aunque este programa también busca asistir a niñas, niños y adolescentes indígenas y afroamericanos sin oportunidades educativas en sus comunidades desde los 5 años, tiene un mecanismo especializado en estudiantes jóvenes de 17 a 29 años inscritos en IPES cursando licenciaturas y maestrías (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas [INPI], 2023). A través de las casas y comedores universitarios indígenas, se provee a las y los beneficiarios de servicios de alimentación, hospedaje y actividades complementarias. Asimismo, brinda apoyos complementarios para la educación superior y la titulación (INPI, 2023).

Cabe señalar que, aunque el componente se denomina *casas y comedores universitarios indígenas*, actualmente solo existen los comedores. Al cierre del 2023 se estima que 599 estudiantes indígenas y afroamericanos fueron beneficiados por este programa en 6 establecimientos ubicados en Ciudad de México, Guerrero, Oaxaca y Tabasco. Por otro lado, los apoyos complementarios y de titulación en nivel superior fueron provistos a 3,735 universitarios (INPI, 2023). Estos consistieron en una beca mensual de 2,600 MXN para licenciatura, 3,200 MXN para maestría, un pago de 5,200 MXN para gastos de titulación, así como un apoyo complementario de 2,600 mensuales durante 6 periodos para la elaboración de tesis (INPI, s.f.).

Tanto la beca de Jóvenes escribiendo el futuro de la SEP como los Programas de apoyo a la educación indígena del INPI buscan coadyubar a la eliminación de las desigualdades en la educación propuestas en la meta 4.5. Asimismo, el Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), o, a nivel estatal con los programas de becas de interculturalidad del gobierno de Jalisco o las becas del Estado de México, así, como de las becas para pueblos indígenas y afroamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuyo presupuesto mayoritario es por parte del gobierno federal, también se considera que contribuyen a la educación inclusiva.

Indudablemente, todos esos programas aumentan “las oportunidades de la población indígenas para que realice y concluya sus estudios superiores, y, finalmente, sean

profesionales participes de un cambio social” (Gallart y Navarrete, s.f, p. 3). Sin embargo, como se advirtió, ninguno de estos tiene por objetivo apoyar particularmente a las mujeres para contribuir a la eliminación de la brecha de género en la educación y el desafío a las normas sociales de género. Por lo tanto, resulta peculiar la omisión de otros proyectos en el informe de la Agenda 2030 que sí persiguen los fines de la igualdad de género a través, de los que se consideran, programas educativos compensatorios. En ese sentido, se indagará en los existentes.

3. Incorporación de Mujeres Indígenas a posgrados para el Fortalecimiento Regional

A través de instituciones de educación superior, este proyecto tiene por objetivo impulsar los estudios de maestría entre mujeres indígenas. Esto significa que, por un lado, los apoyos se dirigen a aspirantes que deseen continuar sus estudios de posgrado y que hayan concluido su licenciatura, y, por el otro, que son las escuelas quienes serán las encargadas de postularse directamente en la plataforma de CONAHCYT. Como resultado, las instituciones recibirán el presupuesto para la coordinación del programa, que dependerá del número de candidatas que suscriba en su solicitud.

Las modalidades de intervención son cursos propedéuticos mandatorios para el fortalecimiento de sus capacidades como métodos de investigación, redacción, liderazgo y Derechos Humanos, preparación para el EXANI III⁶⁷, entre otros (CONACYT, 2021). Asimismo, una estancia virtual en una escuela extranjera para aprender inglés (CONACYT, 2021). Además, una beca de manutención por 6 mil pesos mensuales por 4 meses de duración del programa (CONACYT, 2021). También, se espera que la institución de acompañamiento y asesoría para el ingreso a un programa de posgrado de CONACYT; y, finalmente, un apoyo complementario para la compra de un equipo de cómputo (CONACYT, 2021).

Cabe señalar que, el CONACHYT (2021) solicita de las instituciones registrar tanto su propuesta, etapas de intervención y calendario de capacitaciones, como los nombres de las posibles candidatas. Sin embargo, la convocatoria señala que una aspirante no

⁶⁷ El EXANI III “es un instrumento para evaluar integralmente habilidades académicas y conocimientos específicos de los aspirantes a ingresar a un programa de especialidad, maestría o doctorado de instituciones que contratan los servicios del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL)” (CENEVAL, s.f, párr. 1 – 2)



puede participar dentro de la postulación de un segundo centro educativo (CONACYT, 2021). Esto se detecta como una falla dentro del proceso, pues no se está considerando que la escuela puede incurrir en un error u omisión durante su inscripción, lo que, por tanto, eliminaría las posibilidades de una joven de obtener este apoyo para continuar sus estudios, y finalmente, impactar en su desarrollo.

4. Apoyos Complementarios para Mujeres Indígenas Becarias

Este programa se inserta en las ofertas del CONAHCYT. El objetivo es apoyar en 3 modalidades a mujeres indígenas que cuenten con beca CONAHCYT para estudios de posgrado en México u otro país (CONAHCYT, 2022). Las subvenciones son de carácter complementario, y consisten en la posibilidad de obtener un apoyo de hasta 20 mil MXN para la compra de equipo de cómputo; recibir hasta 15 mil MXN para los gastos de operación del proyecto de investigación; y, hasta 15 mil MXN para los gastos que pueda generar el proceso de titulación.

La convocatoria específica exactamente las actividades a las que se refiere los 3 tipos de apoyo, de manera que no hay posibilidad para la interpretación o para el uso fuera de las descripciones. Asimismo, una aspirante no puede “solicitar más de 2 apoyos complementarios” (CONAHCYT, 2022, p.3).⁶⁸ Esto puede ser un problema, porque, como se vio en el diagnóstico y como se verá en la parte testimonial, las mujeres indígenas enfrentan, en gran medida, desafíos económicos para continuar sus estudios, por lo que restringir la posibilidad de obtener incentivos de diferente categoría puede implicar un gran obstáculo para su permanencia.

5. Programa Estancias Posdoctorales para Mujeres Mexicanas Indígenas en Ciencia, Tecnología, Ingenierías y Matemáticas (PEPMI)

Este proyecto es una colaboración financiera entre, el ahora CONAHCYT y el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo de Canadá (IDCR) en operación del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). La idea inicial del PEPMI era “apoyar a mujeres indígenas mexicanas durante la etapa inicial

⁶⁸ Tampoco puede recibir por segunda vez el mismo apoyo durante su periodo de posgrado (CONAHCYT, 2022)



de su carrera científica en su vinculación con los sectores académico y de investigación en áreas STEM” (CIESAS, 2023, p.7). Sin embargo, en un segundo momento se incluyeron a becarias dentro de las ciencias sociales (CIESAS, 2023).

El programa benefició dos generaciones de 6 mujeres cada una con grado de doctoras de 2018 a 2022 para realizar estancias posdoctorales de 3 años en centros públicos de investigación del CONAHCYT ubicados en todo México (CIESAS, 2023). El objetivo principal era crear un vínculo con los sectores académicos y de investigación, al tiempo de reforzar sus conocimientos y habilidades para que sumados abonen a sus áreas de especialidad (Navarrete, 2022, p. 108). Dentro de los apoyos del proyecto se contemplaron una beca mensual de 1,100 dólares; un fondo para el desarrollo de su investigación por 19,500 dólares, y una contribución para gastos de traslado e instalación en caso de cambio de residencia (Navarrete, 2022, pp. 108 – 109).

Otro aspecto relevante del PEPMI fue el hecho de la asignación de tutores de investigación. Esto, además de implicar un asesoramiento cercano en la especialidad de la becaria, “incluida la parte financiera” (Navarrete, 2022, p. 110), también fungió como un mentor para el uso del “equipo de laboratorio especializado, en la planeación y ejecución de actividades de formación de recursos humanos (docencia, dirección de tesis) y en la difusión de los resultados de sus investigaciones (artículos y otros productos académicos)” (Navarrete, 2022, p. 110).

Finalmente, se puede identificar que el PEPMI es un ejercicio complejo e innovador que, no solo busca la inclusión de las mujeres, ya de por sí subrepresentada, en la ciencia, sino que, además, le añade el factor intercultural al enfocarse en mujeres indígenas. Esto, indudablemente implica un avance en la “metas de justicia social” (CIESAS, 2023), que se perciben en todo el contenido de la Agenda 2030, pero también aumenta las posibilidades de las mujeres indígenas en el ámbito profesional, abriéndole indirectamente la puerta a otras más. Sin embargo, a pesar del probable impacto positivo, el alcance del PEPMI fue parcialmente modesto, al incluir solo a 12 beneficiarias en 2 únicas generaciones.

