

Enfrentar barreras y construir proyectos: experiencias de jóvenes mayas en torno a la educación superior

Face barriers and build projects: young Mayan people's experiences in higher education

Lorena Ceballos Acosta¹
Ksenia Sidorova²

Resumen

Este artículo se centra en un grupo de jóvenes mayas provenientes de varias localidades de Yucatán, México, quienes han logrado acceder a estudios superiores y, al momento de la investigación, se encontraban cursando licenciaturas en el ámbito educativo. El objetivo es mostrar cómo, en el contexto de desigualdad y discriminación sistémica, así como ante las barreras intraculturales que puedan existir, estos jóvenes identifican y enfrentan las barreras mencionadas. Al superarlas y acceder a la educación superior, persiguen sus metas que responden a sus deseos personales, a la vez que se entrelazan con el compromiso que han asumido con sus comunidades de origen. Ese compromiso demuestra su cualidad de sujetos, cuya lógica de acción implica la búsqueda superación personal con miras a incidir en el bienestar comunitario. En cuanto sujetos interculturales, se interesan por participar en la formación de las nuevas generaciones mayas, con la intención de que se reconozcan capaces de enfrentar los retos de una sociedad desigual, siendo orgullosos de su legado cultural, deseosos de fortalecerlo, así como críticos y abiertos a nuevos aprendizajes.

Palabras clave: jóvenes mayas; educación superior; barreras; proyecto personal y comunitario

Summary

The paper centers on a group of Maya youth from different towns in Yucatán, México, who have managed to access higher education, and at the moment of the research were studying their careers in the field of Education. The objective is to show how, in

the context of systemic inequality and discrimination, as well as intracultural barriers that might exist, these young people identify and deal with the mentioned barriers. As they overcome them and access higher education, they pursue their goals, which respond to their personal desires and, at the same time, relate to the commitment these young people have assumed with their communities of origin. This commitment demonstrates their quality as subjects whose action logic implies the search of personal growth with the view to impact the community wellbeing. As intercultural subjects, they are interested in taking part in educating new Maya generations, so that they would recognize their ability to deal with the challenges of the unequal society they live in, being proud of their cultural legacy, eager to strengthen it, as well as critical and open to new learnings.

Keywords: Maya youth; higher education; barriers; personal and community project

Fecha de Recepción: 07/02/2022
Primera Evaluación: 26/05/2022
Segunda Evaluación: 30/07/2022
Fecha de Aceptación: 31/07/2022

Introducción

Para situar el estudio que se centra en jóvenes mayas, quienes provienen de comunidades del interior de Yucatán, México, y han logrado acceder a la educación superior, retomamos la obra de Bonfil Batalla, titulada *México profundo. Una civilización negada*. En ella, el autor afirma que

La historia reciente de México, la de los últimos 500 años, es la historia del enfrentamiento permanente entre quienes pretenden encauzar al país en el proyecto de la civilización occidental y quienes resisten arraigados en formas de vida de estirpe mesoamericana. (Bonfil Batalla, 1990, p. 10)

Bonfil Batalla (1990) recalca que el proyecto de la sociedad mexicana correspondiente a los grupos en el poder “ha sido excluyente y negador de la civilización mesoamericana; no ha habido lugar para una convergencia de civilizaciones que anunciara su paulatina fusión para dar paso a un nuevo proyecto, diferente de los dos originales pero nutrido de ellos” (p. 10). Hasta el día de hoy, a pesar del reconocimiento formal de México como un país pluricultural, en las diversas esferas de la vida, incluyendo la educación, prevalecen marcadas asimetrías entre la población en su conjunto y los pueblos originarios.

De acuerdo con los datos presentados en el informe *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*, el promedio de escolaridad de la población indígena es de 6.6 grados; de los habitantes de 19 años que hablan lenguas indígenas, únicamente el 25.4% finaliza la educación media superior, en comparación con el 80.6% del resto de la población no indígena (INEE-UNICEF, 2018). Por lo que atañe al acceso a educación superior, sólo el 6.6% de la población indígena cuenta con formación profesional completa, respecto del 18.7% del resto de la población no indígena que alcanza ese nivel de estudios (INEE-UNICEF, 2018). Estas diferencias evidencian la situación de rezago educativo que afecta a la población indígena en México. Gallart Nocetti y Henríquez Bremer (2006) identifican que dicho rezago educativo en el país se relaciona directamente con: “a. La pobreza. b. La calidad educativa recibida por los indígenas en los niveles anteriores. c. La distancia geográfica de los centros educativos. d. Las barreras culturales y la discriminación” (p. 32).

En este contexto histórico, socioeconómico, cultural y educativo se desarrolla el estudio cuyos resultados parciales se presentan en el artículo³. En éste participaron jóvenes mayas de varias localidades yucatecas, quienes al momento de la investigación se encontraban cursando licenciaturas en el ámbito educativo. Al interactuar con los jóvenes y las jóvenes, apreciamos la diversidad y la riqueza de conocimientos y saberes que poseen, ya que, a pesar de las barreras económicas, sociales y culturales que enfrentan, mantienen presentes diversos elementos de la cultura propia, heredados como legado de sus ancestros; estos elementos se

manifiestan en sus formas pensar y actuar.

Nuestro principal interés en este artículo es mostrar cómo, en el contexto de desigualdad y discriminación sistémica, así como ante las barreras intraculturales que puedan existir, estos jóvenes identifican y enfrentan las barreras impuestas y, al superarlas y acceder a la educación superior, persiguen sus metas que, si bien responden a sus deseos personales, también se entrelazan con el compromiso que han asumido con sus comunidades de origen. Al hacerlo, muestran la cualidad de sujetos, cuya lógica de acción implica la búsqueda superación personal –ser fieles a sus deseos y su vocación– con miras a incidir en el bienestar comunitario.

Para ello, en primer lugar, buscamos evidenciar cuáles son las experiencias de discriminación y/o exclusión que los jóvenes y las jóvenes mayas han vivido en razón de su deseo de acceder a la educación superior y de qué manera han enfrentado y superado estas dificultades. El segundo lugar, mostramos cómo, al acceder a la educación superior, buscan aprovechar los nuevos conocimientos en beneficio de sus comunidades, específicamente, para fortalecer la cultura y la lengua maya, participando en la formación de nuevas generaciones orgullosas de sus raíces y capaces de enfrentar los desafíos de la sociedad en la que viven.

Premisas conceptuales: construcción del sujeto dentro del multiverso cultural asimétrico

Al hablar de los jóvenes en términos de sujetos, partimos de la noción de sujeto propuesta principalmente por Touraine (2005) y Dubet (2011). Según estos autores, la noción del sujeto implica reconocer la capacidad del individuo de “creación, reflexión y evaluación” (Touraine, 2005, p. 156), así como “hacer aparecer en cada uno su capacidad de dar sentido a sus propias conductas” (Touraine, 2005, p. 153), de definirse de una manera consciente y de formular un proyecto a futuro (Touraine, 2005, p. 148). De esta manera, en las coordenadas conceptuales que estamos delineando, el mundo del sujeto no es una calca, ni producto inconsciente del mundo social. Tal y como afirma Touraine (2005), “Entre el mundo de los dioses y el de las sociedades está el mundo del sujeto, es decir, el universo de la reflexión del hombre sobre el hombre creador. El sujeto es un prisionero, pero también un liberador” (p. 175).

La construcción del sujeto en América Latina ha ocurrido históricamente en un contexto simbólicamente diferenciado y desigual; el etnocidio, el racismo, la discriminación de los pueblos originarios, la minorización de sus lenguas y sus culturas son procesos que se encuentran en el núcleo de la conformación de las estructuras económicas, políticas, sociales y culturales. Al respecto, cabe rescatar la idea de Krotz (2003 y 2004) quien ha hablado del universo de nuestra especie como “el *multiverso* de las culturas” (p. 41); este multiverso cultural, particularmente en el caso de América Latina, está caracterizado por jerarquías fuertemente marcadas que

obstaculizan la convivencia intercultural y el florecimiento de las culturas subalternas, en específico, de los pueblos indígenas.

Dicho esto, en cuanto concepto, multiverso cultural posee un valor heurístico para describir la realidad social latinoamericana, en tanto “quiere hacer énfasis en la realidad sociocultural como un *conjunto dinámico* de sobreposiciones parciales, interrelaciones permanentes, influencias mutuas y constantes y constantes – aceptadas y rechazadas, impuestas y sugeridas, forzosas y voluntarias” (Krotz, 2004, pp. 36-37). En nuestro caso, concebir la Península de Yucatán como multiverso cultural (Krotz, 2004) representa el punto de partida para estudiar la conformación de sujetos cuyo escenario de vida ha sido constituido por ese “conjunto de procesos de sustitución e innovación, de emergencia de elementos nuevos, de fusiones y desapariciones de elementos culturales” (p. 37). Los individuos que se construyen en su marco pueden promover y participar en las interacciones interculturales, en busca de la igualdad y en contra de las injusticias –social, epistémica, lingüística, entre otras– que caracterizan el multiverso cultural hoy, o bien rechazar toda convivencia social intercultural.

Cabe mencionar que al hablar de la interculturalidad adoptamos la visión crítica, apoyándonos en el planteamiento de Walsh (2009). La autora concibe la interculturalidad crítica a modo de un proyecto político, a saber:

un proyecto que se construye desde la gente –y como demanda de la subalternidad– [...]. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de las condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (Walsh, 2009, p. 7)

Una característica importante de este enfoque es que incluye a ciudadanos pertenecientes a todos los grupos sociales y culturales, pues el proyecto de transformación societal nos atañe a todos, en tanto implica “una estrategia, acción y proceso permanente de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad” (Walsh, 2009, p. 7).

Existen estudios que ponen en evidencia la cualidad de sujetos interculturales en el caso de algunos grupos juveniles. Cruz Salazar y Ortiz Moreno (2013) utilizan el término “juventudes interculturales” al hablar de estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas, un contexto educativo que pone en contacto actores culturalmente diversos; con este concepto se refieren a “colectivos de jóvenes que comparten una filosofía de vida basada en la búsqueda por el diálogo y la interacción cultural de modo parejo” (p. 65). Los autores aclaran que se trata de “grupos juveniles formados bajo un modelo educativo que promueve la tolerancia, el respeto, el entendimiento y la amistad entre distintos. Es decir, [el término juventudes interculturales] habla de microidentidades culturalmente diversas que interactúan a partir de relaciones de convivencia” (Cruz Salazar y Ortiz Moreno, 2013, p. 65).

Carvalho (2007) coincide con esta caracterización del sujeto intercultural, señalando que “En dirección contraria al sectarismo monocultural, el sujeto asumidamente intercultural aspira a construirse como sujeto dialogante” (p. 338).

Otro concepto que encontramos en Cruz Salazar y Ortiz Moreno (2013) es el de “sujeto étnico”; es aplicado también a los jóvenes universitarios mencionados líneas arriba, los cuales, como resultado de su experiencia educativa, han adquirido una “plena consciencia de su desigualdad cultural e histórica” (p. 65). En esta acepción, tanto el sujeto intercultural como el sujeto étnico hacen referencia a actores quienes han tomado una postura crítica ante las condiciones de la existencia y algunos llevan a cabo acciones que reivindican los derechos culturales y protagonizan luchas por la autonomía cultural.

A propósito, rescatamos la idea de Touraine (2005) de la toma de conciencia y el cuestionamiento de lo establecido a través de la reivindicación del derecho de ser sujeto. En un contexto configurado por la diversidad, desigualdad y discriminación, lo anterior implica la reivindicación de la pertenencia a un grupo cultural y la lucha por la autonomía cultural, pero también la apertura a la convivencia pacífica entre los grupos culturalmente diversos. Asimismo, hemos de admitir que la lucha y la resistencia toman formas diversas. Rojas Pedemonte (2013), al hablar de la “acepción positiva de la noción del sujeto” (p. 157), sugiere que el sujeto no solamente es aquel que participa en la lucha pública; el sujeto se forja en su día a día, en su intimidad, buscando ser fiel a sus ideales a pesar de las restricciones de las estructuras más amplias.

¿Cómo estudiar la construcción del sujeto y, en particular, del sujeto intercultural? En el caso de la perspectiva sociológica, el concepto de experiencia social, propuesto por Dubet (2001) es útil, pues hace referencia a diferentes maneras en las cuales los sujetos se relacionan con las estructuras: desde la plena identificación con las mismas (la lógica de integración), pasando por el uso estratégico de recursos que ofrecen (la lógica estratégica), hasta el posicionamiento crítico ante el orden establecido. A esta última postura o lógica de acción Dubet (2013) denomina subjetivación, entendida como “la concepción que [los individuos] tienen de sí mismos como sujetos, es decir, en cuanto son capaces de definir el sentido autónomo de su acción” (Dubet, 2013, p. 209).

A su vez, desde la perspectiva antropológica, el ser humano es un ser cultural, el cual, a través del proceso de endoculturación, se constituye como integrante de una cultura y a la vez participa en su producción. Según Krotz (1994), el individuo es considerado

como miembro de una sociedad, como portador de una cultura, como heredero de una tradición, como representante de una colectividad, como nudo de una estructura comunicativa de larga duración, como iniciado en un universo simbólico, como introducido a una forma de vida diferente de otras –todo esto

significa también, como resultado y creador partícipe de un proceso histórico específico, único e irrepetible. (p. 9)

Dicho esto, resulta necesario asumir también que la propia noción de individuo varía de un contexto cultural a otro y, como bien señala Sahllins (2011), mientras que en la cultura occidental el individuo puede ser concebido como un ser autónomo, dotado de conciencia individual, una especie de ser *en sí*, en otras culturas el lazo familiar o comunitario puede estar implícita en la noción de persona. Esta dimensión intersubjetiva constitutiva del ser humano se manifiesta en sus valores, modos de pensar, organización social y las prácticas culturales. Lo anterior nos advierte sobre la necesidad de desnaturalizar la mirada sobre el individuo como una unidad autocontenida. En esta línea de ideas, Panikkar (2006) habla del individuo como “un nudo de relaciones que se extiende hasta los límites alcanzables por su alma” (p. 15). El autor señala que la “red de relaciones constituye la realidad” (Panikkar, 2006, p. 16) de cada individuo, de allí que la “inter-in-dependencia” (p. 16) es la condición de todo ser humano.

Apoyándose en las ideas anteriores, Sidorova (2016) ha hablado de “sujeto enlazado”, para caracterizar a un grupo de jóvenes urbanos de origen maya, cuyas acciones se caracterizan por una lógica particular: se basan en una ética de reciprocidad, la cual se manifiesta en una marcada solidaridad y voluntad de ayudar al prójimo. Esta forma de actuar se conforma en el proceso de endoculturación que ocurre en las familias mayas, el cual, según Reyes Domínguez (2012),

prioriza la colaboración sobre los intereses o necesidades individuales.

La meta de su formación no es el éxito personal, sino la preparación para el trabajo, el matrimonio, el cumplimiento de responsabilidades con la familia y la conservación del honor de ésta. (p. 81)

Relacionando la forma antropológica de caracterizar al individuo como ser cultural con la noción sociológica del sujeto, podemos sugerir que el sujeto cultural es aquel que es consciente de su pertenencia a una cultura, es capaz de discernir elementos que lo marcan como ser cultural, es reflexivo en cuanto al sentido que su universo simbólico le proporciona en el marco de una sociedad diversa y desigual y actúa en consecuencia con la postura que haya adoptado. A su vez, al hablar de sujetos interculturales, hemos de considerar que su experiencia social –la cual implica la construcción de una postura propia ante el mundo–, se conforma en cuanto, al recepcionar diversas informaciones y participar en múltiples procesos de interacción social, estos individuos se enfrentan con diversos estilos cognitivos y modelos culturales (Esteinou, 1999/2005). Estas experiencias, caracterizadas por una diferenciación simbólica (Sciolla en Esteinou, 1999/2005), abren horizontes para interpretar la realidad y multiplican posibilidades de elección y acción, pero a la vez implican tensiones e incertidumbres (Esteinou, 1999/2005), en el marco de una

sociedad marcadamente asimétrica y excluyente.

En este contexto, según Carvalho (2007), “los sujetos interculturales que luchan por experiencias que han sido negadas, censuradas, descalificadas o reprimidas a lo largo de los últimos cinco siglos” (p. 337). Este autor encuentra en los intelectuales y otros activistas indígenas ejemplos de estos sujetos interculturales, quienes producen “textos de resistencia intercultural”, los cuales “configuran discursos híbridos, generados en un espacio fronterizo cuya mera existencia constituye una afirmación de la dignidad del subalterno latinoamericano frente a los discursos de normativización de las élites eurocéntricas dominantes” (p. 337). Según Carvalho (2007), “el sujeto intercultural configura un sujeto que quiere afirmar su protagonismo y no sólo que le reconozcan que es híbrido culturalmente” (p. 338). En nuestro caso, nos acercamos a jóvenes mayas quienes, por un lado, al enfrentar barreras inter- e intraculturales, están buscando ser fieles a las metas que se han propuesto a nivel personal; este desafío personal se vincula con los desafíos que sus comunidades de origen enfrentan. De allí que su actuar como sujetos implica también una lógica cultural comunitaria y el deseo de aportar a sus comunidades de origen, valiéndose de herramientas culturales propias y aquellas que han hecho suyas al estudiar una carrera en una institución de educación superior.

Estrategia metodológica

Para este estudio, en un primer momento, establecimos los criterios de selección de los jóvenes y las jóvenes que serían nuestros sujetos de estudio. Decidimos elegir a jóvenes, entre 18 a 30 años, que estuvieran haciendo estudios superiores a nivel licenciatura y que se autoadscribieran como mayas. Otros aspectos que tomamos en cuenta fueron: preferentemente ser hablante de la lengua maya, contar con algún patronímico maya y/o provenir de una comunidad o localidad reconocida como maya. Como requisito indispensable para participar en esta investigación fue el hecho de que expresaran el deseo de compartir sus testimonios y dar su consentimiento para usar sus testimonios como base para un análisis.

De acuerdo con esos criterios, se logró conformar un grupo de 11 mujeres y 4 hombres, provenientes de distintos pueblos de Yucatán; 14 jóvenes son hablantes de la lengua maya y una joven comprende la lengua maya, pero no la habla. Al momento del estudio, trece jóvenes estudiaban la licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional, en Mérida, Yucatán, mientras que dos mujeres se encontraban cursando la licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe en la Normal Rural de Hecelchakán, Campeche. La mayoría, además de estudiar la carrera, se encontraban laborando, siendo solamente tres personas quienes no tenían empleo. Ocho jóvenes trabajaban en el ámbito de la educación: cuatro como docentes, tres

como líderes para educación comunitaria en Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), una joven como supervisora CONAFE en localidades indígenas. A su vez, cuatro mujeres laboraban como vendedoras.

Se empleó el método biográfico-narrativo. De acuerdo con Landín Miranda y Sánchez Trejo (2019), este método, de naturaleza cualitativa, permite trabajar “con los sujetos a través de la narración que viaja por la memoria para sacar a la luz aquellas experiencias, aquellas imágenes, aquellos recuerdos, sentimientos, ideales, aprendizajes y significados contextualizados en determinado tiempo y espacio” (p. 229). Entre otros alcances de este método se encuentra la posibilidad de “generar estados de reflexión y de conciencia sobre las experiencias vividas” (Landín Miranda y Sánchez Trejo, 2019, p. 229).

En el caso de este estudio, los jóvenes escribieron y de forma posterior narraron sus experiencias de vida, desde la infancia hasta la universidad, reflexionando acerca de aquellas en las que vivieron situaciones de tensión, conflicto o discriminación, así como sobre las maneras en las cuales habían hecho frente a la tensión, conflicto o discriminación vivida. Asimismo, escribieron y hablaron sobre su relación con sus comunidades de origen, su cultura y lengua materna. Un aspecto más que se abordó fue su experiencia como estudiantes en una institución de educación superior y la importancia que atribuyen a los estudios.

De acuerdo con lo propuesto en este artículo, en lo que sigue, primeramente, presentamos una selección de narraciones generadas por estudiantes mayas, a partir de una clasificación que permite comprender las distintas formas de tensión, conflicto o discriminación experimentadas en el trayecto hacia a los estudios superiores. Enseguida, se encuentran los testimonios acerca de las formas en las cuales ellos y ellas enfrentaron esas barreras. Finalmente, veremos la manera cómo sus estudios superiores van enlazándose con sus proyectos como integrantes de pueblo maya, evidenciando su cualidad de sujetos quienes han asumido la responsabilidad de fortalecer su cultura, incidir en la mejora de sus comunidades y facilitar herramientas a las nuevas generaciones, para que puedan desarrollarse de una manera más plena como personas mayas, orgullosas de su cultura y abiertas a nuevos aprendizajes.

Barreras que enfrentan estudiantes mayas y las estrategias para superarlas

Las barreras que enfrentan estudiantes mayas tienen que ver con las dos condiciones constitutivas de la sociedad mexicana: la desigualdad y la diferencia (Bonfil Batalla, 1991). Bonfil Batalla explica:

Hay desigualdad, cuando las relaciones entre los grupos sociales culturalmente diferenciados son asimétricas, de dominación/subordinación. Hay diferencia, cuando tales grupos se organizan como universos sociales

culturalmente delimitados que se asumen depositarios exclusivos de un patrimonio cultural (en el sentido más amplio del término) que les ha sido heredado por las generaciones precedentes y en torno al cual forjan una identidad colectiva diferenciada y excluyente (un “nosotros” frente a “los otros”). En América Latina existe la desigualdad, pero también la diferencia. (1991, p. 37)

Estas dos condiciones van de la mano, en la medida que integrantes de pueblos originarios históricamente se han encontrado en la condición de la desigualdad económica y han enfrentado el racismo y discriminación a raíz de sus formas de vida, culturas y lenguas. Estudiantes mayas reportan estas injusticias y reflexionan en torno a ellas, puesto que tuvieron que enfrentar tanto la precariedad económica, como la discriminación cultural y lingüística en su trayecto hacia los estudios superiores.

Precariedad económica

Varios de los jóvenes enfrentaron dificultades por motivos económicos, al no contar con los recursos monetarios suficientes para seguir con su preparación académica, una vez finalizados sus estudios a nivel medio o medio superior. Así lo expresaron dos estudiantes:

Desde que tengo uso de razón, cuando estudiaba en la primaria, tenía la ilusión de ser una educadora y cuando pasé a la secundaria todavía tenía esa ilusión, pero mi caso era algo difícil, porque mis papás eran personas muy humildes y no tenían posibilidad de costear mis estudios, por lo tanto, mis compañeras de la secundaria continuaban estudiando y yo solo tuve la oportunidad de terminar la secundaria, pues me puse a trabajar desde los once años para ayudar a mis papás.

Y también recuerdo, en particular, que, después de acabar la preparatoria, no pude continuar con la universidad por motivos económicos, pero siempre supe que quería ser maestra y vi como una oportunidad el entrar a un servicio social en un programa de educación para continuar practicando.

En estas condiciones, algunos estudiantes contaron que no tuvieron el apoyo de sus familias para seguir estudiando, puesto que la prioridad en sus familias fue asegurar la sostenibilidad económica. Uno de ellos explicaba:

Yo lo que recuerdo con mayor claridad es que cuando fallecen mis padres, nos dedicamos juntamente con mis hermanos a salir adelante y afrontar la vida con sus bajas y altas; sin embargo, en el proceso de mis estudios y en mis deseos de continuar preparándome a futuro y seguir estudiando, muchos de mis familiares me dijeron que para qué quiero estudiar [...]. Me causaron tristeza sus comentarios, ya que pensé que se alegrarían porque quiero salir adelante pero no fue así.

Cabe mencionar que otros jóvenes, al contrario, hablaron del apoyo que recibieron por parte de sus familiares: abuelos, padres y hermanos; algunas jóvenes mencionaron a sus parejas. Así mismo, siendo ya estudiantes de nivel superior, destacaron la importancia del grupo de compañeros y compañeras de licenciatura quienes, de igual manera, constituyen una fuente de apoyo ante las condiciones precarias en las cuales se encuentran.

Discriminación contra personas que vienen de comunidades mayas

Algunos jóvenes han padecido discriminación por ser originarios de una comunidad maya:

Los recuerdos que quiero compartir sobre conflictos y discriminación son de cuando yo cursaba mi educación secundaria en la ciudad de Ticul: mis compañeros se burlaban de mí porque yo nací en Chapab y para ellos yo provenía de un pueblo, me sentía mal e incómodo. Tuvo que pasar mucho tiempo y varios cursos para que ellos me acepten. Yo me preguntaba por qué no me trataban como a los demás, por qué ellos no se daban la oportunidad de conocerme.

De manera general, al estar en contacto con diferentes grupos sociales, sí he vivido conflicto y tensión, ha habido ciertas personas que me han excluido del grupo por el simple hecho de ser de un pueblo.

Varios jóvenes han reportado cómo algunas personas mayahablantes, entre ellas sus parientes, han sido discriminadas por hablar su lengua materna. Esta discriminación ocurre por parte de las personas no mayas, así como también la han enfrentado al interior de sus propias comunidades:

En la escuela mis compañeros de primaria escuchaban hablar la lengua maya a mi mamá, cuando ella me dejaba en la escuela; esas compañeras me decían: “Tu mamá no habla bien, es porque no fue a la escuela, ¿verdad?” Yo les respondía que no era por eso, que ella hablaba así porque escuchaba cómo habla mi abuela y por eso aprendió maya. Pero cuando recuerdo esto, también recuerdo lo mal que me sentí con sus comentarios y un tiempo le dije a mi mamá que, cuando me lleve a la escuela, no hable maya... también llegué a desvalorar la lengua maya porque pensaba que al emplearla yo, eso era señal de que yo era una ignorante.

Bueno, la experiencia de conflicto y discriminación que he vivido es porque yo hablo la maya y, además, en la preparatoria, nos dieron clases de lengua maya... sin embargo, sí he tenido conflictos con una amiga, ya que a ella no le gustaba que su mamá hable la maya, y cuando su mamá iba a la escuela, mi amiga le decía a su mamá que no hablara en maya. Yo le pregunté a mi amiga por qué era así con su mamá, y ella me contestó: “Porque es mayera y viste

como mestiza.” Para mí lo que hacía la hija a su madre me dejó impresionada y me di cuenta de cómo podemos ser discriminados entre nosotros mismos y también por otras personas por hablar nuestra lengua.

Barreras intraculturales: dificultades que enfrentan las jóvenes mayas

Finalmente, es necesario reconocer la existencia de las barreras intraculturales. En particular, las jóvenes mayas padecen las asimetrías de género que, si bien enfrentan diversos grupos de mujeres en México, también emanan de algunas normas y costumbres propias de sus comunidades de origen. Del total del grupo, cinco de las jóvenes narraron los eventos relativos a esta forma de discriminación. Compartimos algunos de estos testimonios:

Durante la secundaria, en el tercer año y durante el bachillerato, en el sexto semestre, al momento de elegir la carrera, recuerdo que le dije a mi familia y amigos que me gustaría continuar estudiando; mis compañeros se rieron de mí al escuchar mis respuestas por la carrera y la universidad. Les parecían ideas disparatadas todas de mi parte... como mujer [maya] no se veía bien que yo quisiera continuar estudiando.

En mi caso, mi familia me decía: “¿Para qué vas? Ya estás grande, déjalo.” Y me puse muy triste en ese momento, nadie en mi familia me apoyó para que pudiera continuar estudiando... en mi comunidad no se acostumbra que las mujeres estudien.

Estudí la secundaria y al concluir, ya no seguí estudiando, yo quería continuar, pero tenía que seguir la costumbre de mi mamá y de mi abuela que era casarse y tener hijos. Yo sentí mucha tristeza cuando mis compañeros sí pudieron al año siguiente asistir a la escuela y yo mientras me quedé en la casa y ya no estudié. Yo pertenezco a la comunidad de San Mateo y la costumbre ahí es que las mujeres se casen jóvenes, casi terminando de estudiar la secundaria.

Ahora bien, en todos los casos, los jóvenes y las jóvenes se mostraron firmes en su deseo de continuar los estudios a nivel superior, generando estrategias para superar las barreras sistémicas, propias de la sociedad de origen colonial; aunado a ello, el acceso a estudios superiores implicó también superar las barreras internas que existen dentro de las comunidades, específicamente en el caso de las mujeres. Enfrentar los condicionamientos de la sociedad requiere de la toma de conciencia, de la reflexividad y del esfuerzo, que son cualidades de sujeto (Dubet, 2011): individuo crítico, activo, deseoso de controlar su destino y conseguir las metas que se propone.

Ante la precariedad económica

En cuanto a las barreras económicas, dada la situación precaria en las familias de origen, la estrategia seguida por fue postergar los estudios superiores, pero no

abandonar la meta. Para ello, algunos realizaron algún servicio, trabajaron y se prepararon para volver a las aulas:

Al concluir el bachillerato, decidí continuar mis estudios en una escuela particular, pero los gastos eran muchos; empecé la carrera, pero no pude pagar las colegiaturas y por ello tuve que darme de baja; entonces me enteré de la convocatoria de la universidad y decidí presentar el examen en esta universidad, que es pública y sólo me implicaría mis gastos de transporte. Aquí logré entrar y ahora estoy ya en el cuarto semestre de la carrera, fue difícil cambiar mi decisión, sin embargo, me siento feliz porque pude continuar estudiando.

Después de acabar la preparatoria, no pude continuar con la universidad por motivos económicos, pero siempre supe que quería ser maestra y supe de una oportunidad el entrar a un servicio social en un programa de educación. Concluí mi servicio y me preparé para el examen de la universidad. Ahora estoy en cuarto semestre. En mi caso, yo no me he dejado vencer, ni tampoco me he guiado por lo que dicen los demás y celebro mis logros, por más sencillos que pudieran parecerles a otros, ahora puedo realizar mi deseo de ser maestra. Sí, es difícil, porque hay que hacer sacrificios y esfuerzos, venir temprano y realizar las tareas y prácticas, pero valoro mucho esta oportunidad que me permite prepararme y que no todos tienen.

Hemos mencionado que, ante la precariedad económica, algunos estudiantes no tuvieron apoyo familiar para continuar sus estudios a nivel superior. Quienes vivieron este tipo de tensión o conflicto compartieron cómo lograron hacerle frente:

Por asuntos económicos, me vi en la necesidad de dejar la carrera y en ese momento pensé que mis amigos y familiares tenían razón; pero ahora, con mayor madurez, me doy cuenta de que no es así, la experiencia de no haber podido continuar mis estudios por motivos económicos me ha servido para que ahora en esta licenciatura no me dé por vencida y, pese a los obstáculos, me mantenga hasta el final. Trabajé para poder tener recursos económicos y mientras pensé: “Yo voy a cumplir con mi ideal y con mi sueño de tener una carrera.” Esos intentos también me dejaron enseñanzas y buenas experiencias.

La verdad, ¿cómo enfrenté esas críticas cuando les comenté que quería seguir estudiando? Es que no me importaron sus opiniones y decidí continuar preparándome, aunque me cueste, ya que trabajar y estudiar al mismo tiempo es muy desgastante. Ese fue el camino que encontré: ignorar las palabras de quienes me preguntaban por qué quería seguir estudiando o de quienes se burlaba porque yo quería ser maestra. Hay personas que sí me apoyan y aquí [en la universidad] con mi grupo encuentro apertura y confianza entre nosotros, nos animamos para lograr llegar al final de la carrera, pero de aquellas personas

que recibí críticas, mi decisión fue ignorar sus comentarios y estoy aquí.

Ante la discriminación cultural y lingüística

Los jóvenes que habían experimentado discriminación por provenir de una comunidad maya mencionaron encontrar “fuerzas desde su interior y tener el valor para enfrentar las burlas” que recibían de los demás compañeros y así remontar esa asimetría:

Pero aprendí a sacar fuerza de mi interior y recuerdo que, al salir de la primaria, recibí un diploma de los primeros lugares en aprovechamiento académico, y los que me decían cosas estuvieron muy por debajo de mí; a partir de esa experiencia, yo aprendí a ser fuerte y fijarme un propósito. En ese momento quise ser el mejor de mi clase y ese es el recuerdo de conflicto que tengo; yo no cambié para ser aceptado, lo que hice fue tratar de ser el mejor en la escuela y lo logré. La mayor motivación para lograr mis objetivos ha sido que cuando me dicen que no se puede, yo me pongo un objetivo y trato de lograrlo, como ahora que estudio aquí en la universidad y que deseo titularme de maestro.

El tiempo ayudó a que me aceptaran, mientras yo tuve que hacer frente a las burlas; pero, con el pasar de los cursos, esa forma de discriminación se perdió con la convivencia con mis compañeros. Esos primeros años en la escuela y esas experiencias de rechazo, la verdad, sí me marcaron, porque conocí cómo algunos emiten su opinión antes de conocer o tratar a las personas y, al conocer de verdad, entonces se dan cuenta de su error.

En el caso de la discriminación lingüística, un joven y dos de las jóvenes compartieron cómo enfrentaron y vencieron la discriminación de diversas maneras por hablar su lengua materna. Dos jóvenes no dejaron de expresarse en maya, mientras que una manifestó haber dejado de hablar esta lengua por un largo tiempo para luego retomarla. Destacamos que estos tres jóvenes en el presente tienen la decisión no sólo de hablar su lengua materna, sino, de manera especial, enseñarla a otras personas, sobre todo a estudiantes de las escuelas donde realizan sus prácticas:

Yo no he renunciado a hablar mi lengua materna y acepto a las personas como son sin importar sus condiciones. Pero sí me he dado cuenta de que, si vestimos tradicionalmente y hablar nuestra lengua, otros nos discriminan o hablen mal de nosotros. Sin embargo, yo estoy aquí, llegué hasta este punto en donde puedo estudiar la licenciatura y no renuncio a hablar mi lengua.

Para mí sí es importante hablar en mi lengua y enseñarla a otras personas, por eso estudio educación... me preparo para ser maestra en el medio indígena, por lo que poder hablar en maya y español es un valor para mi trabajo, para poder enseñar mi lengua a los niños... a mí me encanta que aprendan en

maya los niños...

Fue hasta que llegué al cuarto grado de primaria que cambié mi pensamiento, ahí me enseñaron a valorar mi lengua, ya que una maestra inició las clases hablándonos en maya. En ese momento yo ya no podía hablarla, solamente la entendía. Ha sido difícil porque fue una lucha para mí durante mi infancia hasta que escuché a la maestra en cuarto de primaria hablar en la lengua que mi mamá hablaba. En el presente siento orgullo y poder, porque he aprendido las dos lenguas, puedo comunicarme en maya también y no solamente en español. Cuando era niña, no valoré mi lengua, por no querer hablarla perdí el poder y solamente hablé en español. Ahora no, eso también me ayudó a estar aquí en la universidad y formarme para dar clases en el medio indígena, porque puedo hablar las dos lenguas.

Ante la dificultad de acceder a la educación en el caso de las jóvenes mayas

Las jóvenes compartieron haber resistido ante las normas que impiden a las mujeres seguir estudiando. En sus testimonios observamos varias formas en las cuales han insistido en cumplir con su deseo de estudiar:

Como mujer no se veía bien que yo quisiera continuar estudiando, sin embargo, aquí estoy en la universidad; me mantuve y continué con mis estudios a pesar de la crítica... aprendí a mantenerme en silencio y guardar el deseo de superación que tengo, también a mantenerme firme en mis convicciones y fue con trabajo duro que llegué hasta aquí. Y fue entonces que decidí presentar el examen en la universidad. En ese entonces yo trabajaba como intendente en un preescolar público. Me preparé y presenté el examen fue de esta manera que pude continuar con mis estudios universitarios. No ha sido fácil llegar hasta aquí, principalmente por la falta de recursos económicos, pero gracias a que trabajo puedo costear los estudios universitarios.

Terminé el telebachillerato y quise seguir estudiando, pero como lo comenté, todos me preguntaban: "¿Para qué quieres seguir estudiando?" Insistí, hasta que un hermano me dijo que él me iba apoyar y me acompañó a Hecelchakán, y estoy aquí ya en el tercer semestre; he aprendido muchas cosas fuera de mi comunidad, porque al no estar papá y mamá, aprendí que yo debo tomar mis decisiones y ver la manera de salir adelante; aprendí a ver por mí y a ver que las cosas se resuelvan por mí misma. Respeto la tradición, por eso a veces soy cerradita, ya que siempre me pregunto si deben ser las cosas así; en otros momentos, cuando estoy fuera de comunidad es muy difícil para mí, porque me pregunto si es correcta la forma en la que yo hago las cosas, cada lugar es diferente y vas cambiando y te vas adaptando al ritmo de la vida, pero eso no hace que olvides tus valores, tu misma conciencia te dice: "¡Alto!" Algo que me ha ayudado a continuar mis estudios son mis amigas y además aquí nos

encontramos.

Como bien dio a entender otra estudiante, para las jóvenes algunas tradiciones son limitantes, por lo que son ellas quienes deben tomar la postura y mostrar que las tradiciones no son inamovibles: “Entonces, creo que algunas costumbres nos cierran un poco el camino y hay que demostrar que podemos estudiar”. Una joven afirmó lo siguiente:

También me doy cuenta de que por ser mujer se nos discrimina y te dicen que hay carreras que no son para las mujeres, y esto ahora yo ya no lo creo, y es porque he madurado. Ahora tengo un pensamiento más abierto y una mayor confianza en poder terminar mis estudios, y eso en parte se debe a que vengo aquí a la universidad y entre las compañeras nos vamos apoyando y animando para concluir los estudios.

Importancia de la educación superior para jóvenes mayas: proyecto personal y social / comunitario

Al hablar de la importancia de la carrera que estudian, los jóvenes y las jóvenes se refieren al tema de superación personal y la adquisición de nuevos conocimientos necesarios para el trabajo de educadores. En el caso de aquellos que ya se encuentran trabajando, se trata de una valiosa profesionalización laboral:

Para mi estar aquí es una oportunidad y significa desarrollar mis conocimientos, así como la satisfacción personal de terminar una carrera. Es cumplir parte de mis sueños. Venir a la UPN ha significado tener una nueva perspectiva de superación, no sólo personal, sino también laboral.

A mi vida venir aquí aporta aprendizajes, ya que cada clase me ha enseñado a valorar mi trabajo y a mí misma como persona. He adquirido conocimientos acerca de mi carrera y de la lengua maya. Una gran satisfacción como persona, pues considero que no hay mejor superación que la de uno mismo.

Venir aquí a la universidad es aprender algo nuevo todos los días para mejorar mi práctica educativa. Aporta la forma de ver la realidad, conocer más acerca de la educación y mejorar mi práctica docente; me da conocimientos para la enseñanza de los alumnos y seguridad como docente. Desde que vengo a la universidad, siento que soy una mejor persona, ya que me ayuda a tener mi propio criterio y a tomar decisiones en mi trabajo.

Es necesario precisar que la superación personal y adquisición de nuevos conocimientos no son meramente fines en sí. Para quienes eligieron la carrera de educación en el medio indígena, los nuevos conocimientos y la misma experiencia de enfrentar las barreras y acceder a la educación superior se convierten en herramientas para la incidencia social. La carrera que eligieron requiere de un permanente trabajo

de sujeto (Dubet, 2011); en el caso de estudiantes mayas, como hemos visto, este sujeto, primero, tiene que encarar los obstáculos sistémicos que la sociedad de origen colonial le impone, para lograr metas y superación personales. Ya en una institución de educación superior, el trabajo de sujeto adopta cualidades de un proyecto social, orientado a los demás, antes que nada, a niños y niñas mayas, pero también a sus comunidades de origen más ampliamente, buscando el fortalecimiento su cultura y su lengua. Así lo expresan los propios estudiantes:

Mira, lo que hago es importante no sólo para mí y para mi cultura: vengo a la universidad y además trabajo en una comunidad; eso es importante y lo que yo más quiero como persona y como maestra es ayudar en la educación de los niños que lo necesitan, sé hablar maya y puedo comunicarme con ellos en maya; entonces, pienso que esa es la forma de mantener presente mis raíces culturales y ayudar a mi cultura no se pierda.

Que no sólo yo logre cosas, sino que también otras personas de mi pueblo las puedan lograr, por eso la preparación es importante, estudiar [...] Poder estudiar nos puede ayudar a ser más independientes y realizar cosas que enriquezcan la cultura maya.

Lo que yo más deseo, además de terminar mis estudios, es ser útil en todos los sentidos para mi pueblo; me gustaría que mi pueblo salga adelante y que las personas que viven ahí estén preparadas para desenvolverse en diferentes ámbitos, motivarlas y servirles de ejemplo. Porque cuando uno se lo propone, puede compartir los conocimientos que tiene y para eso me estoy preparando, para ayudar a que la gente de mi pueblo salga adelante; siento que me estoy volviendo una persona más analítica y eso puede servir a la gente de mi pueblo. En cuanto a la cultura maya, nosotros [...] tenemos una responsabilidad de que la cultura crezca, de que ese árbol con ramas que es la cultura siga floreciendo; es como [...] una semilla que puede crecer y tener frutos, nosotros formamos parte de eso, tenemos la responsabilidad de regar ese árbol para que tenga frutos.

Esta responsabilidad por fortalecer la cultura implica también la necesidad de algunos cambios, según varias jóvenes. Ellas instan a la reflexión en torno a los roles de género y la necesidad de emprender acciones, siendo ellas mismas el ejemplo de este cambio. Así lo expresó una estudiante:

En relación a mi pueblo y mi cultura, pienso que de las costumbres hay algunas cosas que deben cambiar y es por eso que estoy aquí principalmente. Estoy en la Normal porque quise cambiar esa idea que desde niña se te impone de que te tienes que casar. Para que cultura maya crezca es importante practicar las tradiciones que nos han enseñado y los valores como nos lo han enseñado en el pueblo, nuestras familias, por ejemplo, el *janal pixan* hay que hacerlo como debe ser, como es legal, así cumpliendo con la tradición.

Y, por ejemplo, yo en mi casa recibí una educación, mi papá y mamá nos han inculcado para mí y mis hermanos, yo he aprendido muchas cosas de mi familia, por ejemplo, de mi mamá a respetar a los demás y mi papá la determinación; esos son los valores que deben mantenerse. Pero, hay algo que sí debe cambiar y es que las mujeres debemos estudiar, poder ir a la escuela y estudiar una carrera. Nosotras queremos que las otras niñas y jóvenes de San Mateo y de Kochol estudien, salgan adelante, y para nosotras es una gran responsabilidad. Esas son las cosas que deben cambiar, las niñas y jóvenes deben poder ir a la escuela y terminar sus estudios. Míranos a nosotras, tuvimos miedo de salir, pero aquí estamos.

Podemos observar que, a la vez que reivindican el valor de su cultura, estas jóvenes admiten la importancia de otros ámbitos, en particular, educativo, en la vida de las nuevas generaciones mayas. Acceder a estudios superiores ha sido resultado de la toma de conciencia de la barrera intracultural que enfrentan, del deseo de superarla, del conflicto y del cambio que implicó en la vida de cada joven. Este cambio representa una oportunidad para lograr una meta personal y constituye un ejemplo para otras niñas y mujeres jóvenes mayas; al acceder a estudios superiores, estas jóvenes amplían sus identidades, interconectando saberes comunitarios y aquellos adquiridos en la carrera. Esta capacidad de interconectar saberes y ponerlos al servicio de su comunidad es una propiedad de sujeto intercultural.

Reflexiones finales

El estudio, cuyos resultados parciales presentamos en este artículo, se relaciona con las líneas de investigación sobre jóvenes indígenas “asociadas a las experiencias migratorias y las universitarias. De estas, la transformación, adaptación y recreación identitarias, la discriminación y el conflicto intercultural son temas subyacentes” (Urteaga Castro Pozo y Tania Cruz Salazar, 2020, p. 41). Como bien observan Urteaga Castro Pozo y Cruz Salazar (2020), los trabajos que se inscriben en estas líneas,

Todos abonan al eje de las reconfiguraciones identitarias y del reconocimiento indígena, además de que decantan en los procesos de aprendizaje que valoran lo étnico y que, en los nuevos espacios tanto ciudadanos como universitarios, “transitan al orgullo indígena” con una plataforma firme, ya que aprender del “orgullo indio” les sirve para reivindicarlo (Ortelli y Sartorello, 2011). (p. 42)

En el caso del estudio presentado, hemos podido observar cómo los jóvenes y las jóvenes mayas en el trayecto hacia los estudios superiores van enfrentando barreras propias de un sistema social, caracterizado por la desigualdad y la diferencia (Bonfil, 1991). Ante estas barreras e injusticias, los jóvenes y las jóvenes han mostrado perseverancia y actitud crítica; la lógica de sus acciones ha sido la de subjetivación (Dubet, 2011). Ésta permite dar cuenta de la naturaleza de este grupo de jóvenes como

individuos conscientes y reflexivos, en cuyas acciones cotidianas subyacen el rechazo de y el enfrentamiento con las condiciones de la existencia, así como la tenacidad con la que trazan su propio camino. Cabe mencionar que es precisamente en el grupo de mujeres jóvenes mayas en el que la idea de estudiar una carrera profesional se manifestó de forma notable como un proyecto irrenunciable. Éste implica, por una parte, mantener y expresar orgullo por sus raíces culturales, sin embargo, el desafío es enorme en tanto que también enfrentan barreras intraculturales para concretar el proyecto de asistir a una institución de educación superior.

Al llegar a la universidad, los jóvenes y las jóvenes reinterpretan el mundo, valiéndose de las herramientas propias y aquellas que hacen suyas al estudiar una carrera en el ámbito de la educación. Con ello, muestran cualidad de sujetos interculturales, los cuales, como hemos visto y según Carvalho (2007), “luchan por experiencias que han sido negadas, censuradas, descalificadas o reprimidas a lo largo de los últimos cinco siglos” (p. 337), sin rechazar la comunicación con lo otro y los otros, erigiéndose como sujetos dialogantes (Carvalho, 2007, p. 338).

Como tales, aprovechando la diversidad de aprendizajes, observan la realidad de sus comunidades, pues aspiran regresar e incidir en su fortalecimiento, a través del ejercicio de la profesión que han elegido. Desean participar en la formación de nuevos sujetos –niños y niñas– mayas, conscientes, reflexivos, en busca de la autorrealización, la cual debe entenderse como un proceso que ocurre necesariamente en un contexto cultural, en el marco de una comunidad, dotada de una historia propia. Desde la óptica de este grupo de jóvenes educadores, se trata de un proceso formativo en el que las nuevas generaciones mayas, hacia las cuales se dirige su labor profesional, se asuman como capaces de enfrentar los retos de la sociedad desigual, orgullosos de su legado cultural, deseosos de fortalecerlo, así como críticos y abiertos a nuevos aprendizajes.

Finalmente, hemos de señalar el papel de estudios superiores. Las carreras que cursa el grupo de jóvenes mayas facilitan que sus identidades se transfiguren y se vuelvan visibles a través del autorreconocimiento, amplían la red de sus relaciones y complementan saberes y habilidades adquiridas en sus comunidades de origen. De esta manera, los estudios superiores constituyen una oportunidad única que no ha de desaprovecharse; a la vez, es un proyecto que requiere de un trabajo de sujeto constante e incansable, pues los jóvenes y las jóvenes, para poder estudiar, deben trabajar y trasladarse a los centros educativos, implicando gastos económicos que tienen que hacer para poder permanecer en la educación superior. Esa dificultad se expresa en una afirmación hecha por una joven: “No sabemos si nuestras familias comen o se quedan sin comer por mandarnos a la escuela y, además, salimos solas de nuestra comunidad y no tenemos la costumbre que una mujer salga sola y nosotras lo hicimos”. Esta situación nos invita a todos los actores que participamos

en la conformación del campo educativo pensar en sus posibles reconfiguraciones, que son urgentes, en particular, en la necesidad de su interculturalización efectiva, bajo la óptica crítica, la cual, según Walsh (2009), involucra a todas las personas y grupos socioculturales e insta a “la necesidad de cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, interiorización, racialización, discriminación” (p. 7).

Notas

¹ Universidad Marista de Mérida A.C. México. Egresada del Doctorado en Educación, Universidad Marista de Mérida A.C. Actualmente es profesora de asignatura de la misma institución (Universidad Marista de Mérida, A.C.)

² Universidad Autónoma de Yucatán. México. Doctora en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario (Universidad Autónoma de Coahuila, México). Profesora-investigadora de Tiempo Completo, Facultad de Ciencias Antropológicas, Universidad Autónoma de Yucatán, México.

³ Los resultados parciales que presentamos forman parte de la investigación doctoral a cargo de la primera autora de este artículo. El estudio se desarrolló en el marco del Doctorado en Educación, línea Diversidad e inclusión educativa, de la Universidad Marista de Mérida A.C., México.

Referencias bibliográficas

- Bonfil Batalla, G. (1990). *México profundo. Una civilización negada*. Grijalbo.
- Bonfil Batalla, G. (1991). El pluralismo cultural en América Latina. En *Pensar nuestra cultura* (pp. 23-48). Alianza Editorial.
- Carvalho, J. J. de (2007). Sujeto intercultural. En A. Barañano Cid, J. L. García García, M. Cátedra Tomás y M. J. Devillard, (Coords.), *Diccionario de relaciones interculturales. Diversidad y globalización* (pp. 336-339). Editorial Computense.
- Cruz Salazar, T. y Ortiz Moreno, A. (2013). Juventudes interculturales. Voces y visiones estudiantiles en la UNICH. En S. C. Santorello y T. Cruz Salazar (Coords.), *Voces y visiones juveniles en torno a la diversidad, diálogo y conflicto intercultural en la UNICH* (pp. 65-91). Editorial Fray Bartolomé de las Casas A. C.
- Dubet, F. (2011). *La experiencia sociológica*. Gedisa.
- Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Amorrortu.
- Esteinou, R. (2005 [1999]). Familia y diferenciación simbólica. En J. Vendrell (Comp.), *Teoría social e historia. Perspectiva de la antropología social* (pp. 379-401). Instituto Mora.
- Gallart Nocetti, M. A. y Henríquez Bremer, C. (2006). Indígenas y educación superior: algunas reflexiones. *Universidades*, (32), 27-37.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P3B109.pdf>
- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, 4(8), 5-11.

- Krotz, E. (2003). El multiverso cultural como laboratorio de vida feliz. *Alteridades*, 13(25), 35-44.
- Krotz, E. (2004). Diálogos interculturales en la Península de Yucatán: perspectivas para las relaciones entre la sociedad maya y la no maya. *Temas Antropológicos*, 26(1-2), 22-54.
- Landín Miranda, M. del R. y Sánchez Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, XXVIII(54), 227-242.
- Panikkar, R. (2006). *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*. Herder.
- Reyes Domínguez, M. de G. (2012). *Construcción de la niñez y las identidades infantiles en un contexto de rupturas. Dos colectivos infantiles con ascendiente maya en el Municipio de Mérida*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México.
- Rojas Pedemonte, N. (2013). El sujeto en la teoría sociológica contemporánea. El fundamento individual de lo social. En C. A. Charry y N. Rojas Pedemonte (Eds.), *La era de los individuos. Actores, política y teoría en la sociedad actual* (pp. 151-194). LOM Ediciones.
- Sahlins, M. (2011). *La ilusión occidental de la naturaleza humana*. Fondo de Cultura Económica.
- Sidorova, K. (2016). Vida buena como bienestar intersubjetivo. Hacia una vida equilibrada en comunicación. En L. Vargas Pasos (Ed.), *Bienestar, buen vivir y felicidad en Yucatán: miradas múltiples* (pp. 65-108). Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Paidós.
- Urteaga Castro Pozo, M. y Cruz Salazar, T. (2020). Estudios sobre juventudes indígenas. Hacia una epistemología de lo juvenil étnico. En T. Cruz-Salazar, M. Urteaga Castro Pozo y M. de la Cruz López-Moya (Coords.), *Juventudes indígenas en México. Estudios y escenarios socioculturales* (pp. 23-49). El Colegio de la Frontera Sur, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Walsh, K. (2009). Hacia una comprensión de la interculturalidad. *Tukari*, 11, 6-7. <http://www.tukari.udg.mx/sites/default/files/11.%20Interculturalidad%20y%20pueblos%20ind%C3%ADgenas.pdf>