

“Deberías agradecer”: Colonialismo, educación y desindigenización en Yucatán. Una aproximación autoetnográfica

“You Should Be Grateful”: Colonialism, education, and de-indigenization in Yucatán. An autoethnographic approach

Ana Elvira Cervera Molina¹

¹ Asociación Mexicana de Estudios del Caribe, México (aecm_21@hotmail.com)

Cómo citar este artículo:

Cervera Molina, A. E. (2025). “Deberías agradecer”: Colonialismo, educación y desindigenización en Yucatán. Una aproximación autoetnográfica. *Educación y ciencia*, 14(63), 71-87.

Recibido: 24 de septiembre de 2024 | Aceptado: 06 de marzo de 2025 | Publicado: 13 de junio de 2025

Resumen

En este texto analizo, autoetnográficamente, tres momentos de mi proceso formativo como mujer académica altamente escolarizada que se autoidentifica como maya yucateca. Lo hago con el objetivo de dismantelar las ficciones creadas por el colonialismo que se anidan en la escuela como institución. Reviso: 1) los procesos de colonización que vivió mi familia, 2) los procesos de desindigenización que viví dentro de la educación formal, y 3) la búsqueda de autonomía de pensamiento. Concluyo que la escuela provista por el Estado mexicano no ha fracasado, ha tenido éxito en el proceso de desindigenización.

Palabras clave: mujer; población indígena; colonialismo; educación urbana, discriminación

Abstract

In this text, I analyze, autoethnographically, three moments of my formative process as a highly educated academic woman who self-identifies as Yucatecan Maya. I do so, aiming to dismantle the fictions created by the colonialism embedded in the school as an institution. I review 1) the colonization processes experienced by my family, 2) the deindigenization processes I experienced within formal education, and 3) the search for autonomy of thought. I conclude that the school provided by the Mexican State has not failed, it has been successful in the deindigenization process.

Palabras clave: woman; indigenous population; colonialism; urban education; discrimination

Introducción

Desearía expresar mi rabia con la misma fiereza y lucidez que mis compañeras feministas negras (Griffin, 2012; Lorde, 1981), pero mi carácter contenido siempre le ha dado otro tono al relato. De mi abuela aprendí que las mujeres mayas luchamos resistiendo, nuestra resistencia parte del silencio, no de nuestras acciones. La expulsión de palabras fuera de nuestro ser solo ocurre cuando llega el hartazgo. Las mujeres mayas, luchamos “sin que se nos note” a partir de lo cotidiano, en una intensa y silenciosa reflexión interior. Las mujeres mayas nos habitamos en una experiencia corpóreo-afectiva (González Marín et al., 2022) a partir de la cual creamos nuestros conocimientos para la vida. Claro que las mujeres mayas estamos molestas, nos han quitado todo y todavía nos piden que agradezcamos, pero nuestra voz aún es un hilo frágil que estamos construyendo. No es natural a nosotras la escritura. Somos chuuy k’ab en xokbil chuuy contemporáneo, es decir, somos bordado a mano antiguo en hilo contado hecho en presente.

Según el Comunicado de Prensa Núm. 430/22 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2022) en México existen 23.2 millones de personas de tres años o más que se autoidentifican como indígenas, eso equivale al 19.4 % de la población total del país en ese rango de edad (p. 1). Para el Estado mexicano, uno de los criterios que permiten contabilizar la pertenencia étnica es el lingüístico, es decir, según el gobierno federal y estatal la población originaria perteneciente a una etnia específica se contabiliza según la lengua que habla. Siguiendo ese criterio, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda del INEGI (2020), el número de hablantes de la lengua maya en México es de 774,755, de los cuales 376,631 son mujeres. La lengua maya es la segunda lengua originaria más hablada en México, después del náhuatl.

Según el Estado mexicano, yo no soy maya pues en ninguno de los documentos mencionados estoy contabilizada, sin importar cómo me identifico o, más aún, cómo mi cuerpo, sentimientos y estilo de vida lo reconocen. Esta situación me impulsa a tomar un territorio que no es natural a mí, la autoetnografía, y a escribir una historia que me posiciona al mismo tiempo que me ayuda a visibilizar la cadena de violencias que ha opacado los logros alcanzados mediante largo trabajo y sacrificio. Por tanto, en este artículo bordo los hilos de mi historia para demostrar que el Estado miente, al negarnos nuestro origen, después de blanquearnos a través de un exacerbado nacionalismo. Es otra ficción del colonialismo. Sinceramente, espero que esta reflexión permita a otras mujeres como yo encontrar la voz que les sirva para expresar su mundo interior.

Cesaire (2006) en su *Discurso sobre el colonialismo* dijo: “Los colonizados saben que, en lo sucesivo, poseen una ventaja sobre los colonialistas. Saben que sus “amos” provisionales mienten. Y, por lo tanto, que sus amos son débiles” (p. 13).

Mi familia y yo hemos sido víctimas de lo que Césaire identifica como las mentiras del colonialismo, hoy tengo conciencia de ello. Al igual que miles de mexicanos y mexicanas

nos creímos el discurso de la civilización y de la modernidad que nos permitiría salir del estado bárbaro en el que nos encontrábamos (San Miguel, 2022). Para lograr eso, había que renunciar a quien fuimos con el objetivo de abrazar la unicidad a la que obligaba el discurso nacional: un solo país, una sola lengua, una sola forma de ser mexicano. Ninguno de esos discursos vino del maya. En ese sentido, la última vez que mi familia, toda, apareció en un censo gubernamental como maya fue el 15 de mayo de 1930. Eran gente humilde que apenas sabía leer y escribir. Leído en presente ese documento me conmovió, allí estaban ellas, resistiendo en la ciudad. Una generación después, para 1950, ya nadie refería hablar maya a pesar de que la familia seguía viviendo en la misma colonia. Para cuando nací, a principios de los ochenta, mi tío abuelo juraba que descendíamos de los condes de Minaya, que éramos españoles venidos a menos. Él llegó a esa conclusión tras leer en el *Diario de Yucatán* sobre los paseos de esa familia española por la Península. ¿Qué había cambiado? ¿Dónde y cuándo habíamos creído la mentira? ¿Por qué ahora para identificarme como maya debo probarle al Estado y a todos que, después de hacer todo lo que nos pedían, solo quedó este ser inadaptado por su conciencia de raza y clase, que ha vivido la discriminación naturalizada como una herida abierta y que ahora la combate con toda la furia que se nos ha negado? Sí, tengo derecho a estar molesta, y mi rabia brota de una profunda tristeza, de tomar conciencia del expolio sufrido y de ahora tener que hacerme una voz que creí que tenía, pero que, en realidad, solo era un eco del pasado. Mi voz, como las de muchas como yo, aún se teje en la rebeldía de no permitir más nuestro silencio.

Aquí analizo, a partir de la autoetnografía, tres momentos de mi devenir como mujer académica altamente escolarizada que se autoidentifica como maya para dar cuenta de: 1) los procesos de colonización que vivió mi familia al mudarse de un pueblo rural a una zona urbana; 2) los procesos de desindigenización que viví dentro de la educación formal urbana y al pasar por la educación superior; y 3) la búsqueda de autonomía de pensamiento que derivó en mi choque frontal con las escuelas formadoras de profesores indígenas, con el objetivo de dismantelar las mentiras del colonialismo que se anidan en la escuela como institución.

“No deberías estar aquí”

Toda la vida he sentido que no encajo y, así, mi piel morena fue lastimada tantas veces que se cubrió de callos. Para mí, es mentira que entendemos el mundo desde la razón, yo lo atrapo con la emoción, la cual racionalizo en la medida que la comparto con el mundo exterior a mí. En ese sentido, desde la razón modelo la expresión de mis emociones siguiendo las reglas y el lenguaje aprendido. Así se forja mi caja de herramientas sociales.

Nací en el seno de un hogar clase media-baja. En mi familia predomina la jefatura femenina casi exclusiva, desde hace cinco generaciones. Estudié todo lo que se esperaba que estudiara una niña como yo, gracias al impulso de la educación popular marxista en algunas instituciones de la ciudad moderna donde vivo. Pese a su carácter esporádico, la educación marxista tuvo una profunda influencia en las ciudades yucatecas, pues promovió una visión

crítica de la sociedad capitalista, enfocándose en la explicación y desarticulación de la desigualdad social y económica. El materialismo histórico, que plantea que la estructura económica de una sociedad determina sus instituciones y su superestructura ideológica, convierte la educación en un arma relevante. En las ciudades, donde la industrialización y el capitalismo están más concentrados, como es el caso de Mérida, Yucatán, México, la educación marxista de corte socialista fue el distintivo del gobierno de Felipe Carrillo Puerto, de 1922 a 1924. Más tarde, durante la presidencia de Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940) se enfatizó la necesidad de transformar la conciencia de las clases trabajadoras para desafiar el sistema económico. En Yucatán, producto del socialismo, la educación escolarizada promovió la participación de la población desfavorecida en la lucha de clases y la organización comunitaria, aspectos que fueron claves en los movimientos sociales urbanos, pero que dejaron de lado la óptica de los pueblos originarios, en general, y de las mujeres que formaban parte de ellos, en particular. Dentro de la educación popular marxista la condición étnica se diluyó en la perspectiva y conciencia de clase dando lugar a experiencias liberadoras como la de pedagogía popular feminista (Korol et al., 2007). Sin embargo, ser mujer indígena dentro de una comunidad urbana, seguía siendo igual a ser invisible. Para nosotras, las izquierdas oficialistas son tan despóticas y autoritarias como los gobiernos de derechas.

Hoy, las mujeres mayas contemporáneas dudamos mucho si el feminismo nos representa, pues nuestra cosmovisión, ampliamente vinculada con la tierra y el territorio, nos marca caminos de liberación diferentes a los que han tomado las mujeres blancas y negras. Nuestra rabia no se enfoca en la toma de poder, sino en expulsar de nuestros cuerpos y territorios las relaciones de poder que intentan constantemente desplazarnos y dictarnos un deber ser.

Es importante decir que, aunque existen algunos textos reflexivos como el de Álvarez Medrano “Cosmovisión maya y feminismo ¿caminos que se unen?” (2006), las mujeres mayas carecemos de referentes intelectuales propios en la academia. En ese sentido, siempre se habla de nosotras (Camus, 2001; Güémez- Pineda, 2000; Rodríguez-Shadow & Hernández, 2011; Villagómez-Valdés & Sánchez-González, 2014), pero no hablamos nosotras, con excepción de casos muy contados. A la larga lista de olvidos y desprecios, hoy se suma un nuevo agravio, con el último libro editado por el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) en 2024. El libro se editó por iniciativa del presidente saliente de México, Andrés Manuel López Obrador, y es una expresión más de la intensa colaboración del INAH con el megaproyecto del Tren Maya. El libro, titulado “La nación maya. Gestación, devenir y resistencia” (Benavides-Castillo et al., 2024) es otro ejemplo de expoliación académica, pues nos retoma como portada y pretexto para validar la acción política y económica del Estado mexicano, pero no nos permite hablar en nuestros términos. Las mujeres mayas solo estuvimos en la portada del libro y como informantes, nada más, ni siquiera estuvimos en la mesa panel de la presentación oficial de la obra, celebrada en el museo Palacio Cantón.

A pesar de que cada vez tenemos más acceso a la escolarización, a las mujeres mayas se nos sigue viendo como sujetas pasivas que deben estudiarse “in situ” (Rubio-Herrera & Castillo-Burguete, 2014) mediante una comprensión colonialista del concepto del conocimiento situado. Es decir, se nos sigue percibiendo como otredades dignas de estudio, pero incapaces nosotras mismas de organizar nuestros discursos fuera de las comunidades y, por consiguiente, hemos de ser tuteladas para la conservación de las prácticas tradicionales. Mucho de esto tiene que ver con el hecho de que de las 519,167 personas maya-hablantes que existían en Yucatán para 2020; 255,185 eran mujeres y la mayoría era alfabeta funcional solo en español (INEGI, 2020). Pero también ocurre que, cuando tomamos la voz, somos automáticamente desacreditadas, degradadas a meros “testimonios” de estudio. La academia dominante nunca nos postula como mujeres capaces de posicionamiento ontológico y epistémico.

No es mi caso, yo tengo voz. Una voz sostenida por varios títulos universitarios y el hecho de haber sobrevivido a distintos tipos de violencias que me acreditan como víctima, aunque me incendie la sangre el tener que reconocermé como tal. Por efecto de la educación pública mexicana fui al preescolar, la primaria, la secundaria, la preparatoria, la universidad, el posgrado fuera de Mérida, luego fuera del país, y finalmente realicé un posdoctorado. Sucedió lo que se esperaba, me escolaricé completamente y ascendí socialmente convirtiéndome en lo que más deseaban mi madre y mi abuela: una “pooch blanca” (1), es decir, una aspirante a burguesa, desclasada y sin raíces étnicas a quien las violencias que viven las mujeres mayas, pensaban ellas, no podrían ya tocar. Sin embargo, a pesar de la cadena de certificados obtenidos, rápidamente fracasé en el ámbito de mi ascenso social y la violencia se presentó con diferentes rostros. Algo de mí no encajaba con lo que se me estaba pidiendo cumplir y algo me decía que no era correcto lo que estaba tan naturalizado, pero no tenía palabras que me permitieran entender. ¿Qué era eso? Algo estaba mal en medio de esa cadena de supuestos éxitos que a mí me sabían a derrota, a mentira, aunque autores como López Santillán (2008) o González Bombal y Svampa (2001) apuntaran como casos de éxito pues esto me había permitido la movilidad ascendente y “mejores condiciones” sociales.

En mi familia, fui la primera mujer que llegó al posgrado. Fue gracias a las renunciadas de doña Felipa Estrella (cuyo apellido muy probablemente fuera, en maya, Ek, que es la traducción de estrella). Felipa abandonó su pueblo para llegar a vivir a un solar en la zona más pobre de la colonia García Ginerés, en la ciudad de Mérida. Por ese acto de amor, plagado de esfuerzos familiares y personales, supuso que sus descendientes ascenderían socialmente, merecerían respeto y reconocimiento. Sin embargo, cuando volví, en 2017, a la ciudad de Mérida, ya como investigadora posdoctoral, después de estar casi una década fuera de mi ciudad natal, una investigadora extranjera, en medio de un seminario de investigación sobre sofistas griegos, me espetó con desprecio: “No deberías estar aquí”. Me dolió, pero era cierto, yo era una anomalía en medio de un grupo selecto de mujeres blancas, hijas de académicos y con capital cultural y económico acumulado por generaciones. Ellas tenían “de natura” lo que yo solo había logrado aguantando hambre, soledad, frío, discriminación y

gracias a una serie de becas para las que constantemente debía acreditar que no tenía dinero ni siquiera para viajar en transporte público. En medio de ellas me reconocí despojada, todo lo que mi familia se había obsesionado por borrar de mí para salvarme de la discriminación y la violencia racial y étnica que se vive hoy en México me golpeó de manera despótica a la cara. No era como ellas, es cierto, yo soy maya, de clase baja, mujer maternando sola sin mujeres de servicio a mi sombra. La escuela, la ciudad y mi familia, me habían mentido y me habían quitado todo lo que daba sentido a mi condición de mujer maya. Ese día quedé huérfana de patria. Bastaron cuatro palabras: “No deberías estar aquí”.

El insulto no fue en vano, adquirí plena conciencia de las verdaderas condiciones sociales y económicas que antecedieron mi caso y que allanaron mi camino rumbo a la escolarización en un espacio urbanizado. Esa triste mujer rubia extranjera con delirios de superioridad intelectual no mentía, precisamente porque su intención era discriminarme. Pero el Estado y todas sus instituciones sí nos habían mentido: a ella le hicieron creer que yo valía menos y que desde su privilegio tenía derecho a excluirme con el total permiso y respaldo de las clases y etnias dominantes. A mí me hicieron creer que solo valdría si me parecía a ella.

Por eso escribo esta autoetnografía, para decir lo que quiero y debo. Este enfoque cualitativo de investigación tan fecundo como criticado, combina la etnografía y la autobiografía y me da herramientas para realizar una introspección profunda y dolorosa. Dada la autoexigencia que impone a la investigadora, la autoetnografía no permite la autocomplacencia pues en vez de estudiar a los otros como fenómeno, se parte del abordaje del yo como sujeto de análisis. Examino mis propias experiencias culturales, personales y sociales en un contexto más amplio. Esta metodología me permite explorar la relación que existe entre mi vida personal y las estructuras culturales, sociales y políticas que me rodean a partir del uso de la reflexión crítica (Bochner, 2012; Chang, 2008). En este sentido, opto por la autoetnografía para recuperar la esperanza, pues escribo mi propia historia, enuncio la cadena de agravios que me atraviesan y que han restado brillo a mis logros. Mientras lo hago lloro, lloro al lavar los trastes, lloro al lavar la ropa, lloro frente a la computadora, lloro de dolor hasta el punto de quiebre. Debo admitir que me aterra poner estas palabras sobre una hoja en blanco, me vulnera, pero me obligo a escribirlas, de la misma manera que me he obligado a hacer biografías y textos científicos de otros sujetos, de otros espacios. A ratos me acobardo y desearía seguir oculta detrás de la investigación cualitativa occidental, escribir sobre los otros, llenar este texto de citas y referencias. Entonces, de nuevo recuerdo que tengo voz y que me han mentido.

Cada vez más urbanas

Según Bourdieu (1984), existen tres campos que definen claramente al ser social: la familia, la escuela y la comunidad. En esa lógica, no es cosa aislada que el concepto “comunidad-territorio”, emanado de la geografía humana, sea el que sintetice el poder referencial de estos tres campos para sustentar los fundamentos de la propuesta curricular de

la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022, pp. 66-75). Para Bourdieu (1984), las estructuras refieren las relaciones objetivas de poder y jerarquía que configuran las posiciones sociales dentro de un campo determinado. Esas estructuras que ordenan campos como la familia o la escuela determinan las condiciones de posibilidad de las acciones y disposiciones de los agentes. Básicamente, para Bourdieu, podemos definir las estructuras como las reglas del juego social que moldean las oportunidades y limitaciones de los individuos, sin que estos sean completamente conscientes de ellas. Para descorrer las mentiras que dan andamiaje a estas estructuras a partir del colonialismo, algo que no percibió Bourdieu al ser parte de la maquinaria colonialista, es importante comprender que estas estructuras son históricas y que su configuración tiene un componente cronológico que hace indispensable el estudio de las genealogías, particularmente las familiares, para dar cuenta de cómo el poder y la agencia no nacen por generación espontánea ni se les vence tan solo “por echarle ganas”, sino que son parte de una serie de elementos que fundan su andamiaje en el despojo de las otredades. Por eso es indispensable ir al pasado para encontrar el presente e hilvanar los hilos que tienen que ser contados hasta echar luz sobre la mentira colonial. Las mujeres mayas existimos en el presente y no somos piezas de museo, no somos reducibles a mano de obra barata para el servicio de cuidado.

La colonialidad educativa ha sido el gran instrumento de colonización de los estados premodernos y modernos. Esta se manifiesta en diversos aspectos como los currículos escolares que suelen centrarse en conocimientos, lenguas y valores occidentales, ignorando o minimizando las epistemologías del sur global (Méndez-Karlovich, 2020). Esta situación reproduce una estructura de poder que miente al presentar los conocimientos europeos y norteamericanos como superiores. La gran mentira refuerza el eurocentrismo y la subordinación cultural. Además, los métodos pedagógicos también reflejan una lógica colonial al imponer formas de enseñanza y evaluación que no siempre son pertinentes o respetuosas con los orígenes y condiciones de las y los alumnos (Walsh, 2007; 2008), pero permiten la adecuación burocrática en las escuelas de educación burguesa en donde la diferencia resulta siempre un problema que debe ser eliminado (Labarca et al., 1977).

Quijano (2000) explica que la colonialidad es una categoría que continúa después del fin formal del colonialismo y afecta las dimensiones del poder, el conocimiento y el ser. En el ámbito educativo, esto se refleja en la estructura misma de la educación moderna, que fue diseñada durante el período colonial para formar sujetos colonizados en función de los intereses del colonizador. En ese sentido, la escuela como máquina de aniquilación de la otredad originaria en la América, la escuela como arma del Estado nacional, no ha fracasado nunca. El rezago educativo no es producto de las formas en que las y los niños indígenas aprenden, sino de las formas en que el Estado les enseña y mide su aprendizaje. La escuela enseña a las personas cómo ser y estar en el mundo, y para esos ser y estar las comunidades indígenas, y particularmente las mujeres indígenas, somos un problema pues siempre necesitamos tutela al estar permanentemente rezagadas. A nosotras hay que combatirnos hasta aniquilar lo que nos atrasa que, desde la óptica del poder colonizante, son nuestros lazos

étnicos y familiares, nuestro ser vinculado a los pueblos originarios. Nosotras estamos autorizadas a ser las que le bordamos el traje a la nueva presidenta de México, pero no la presidenta de México. En ese sentido, nosotras ya entendimos que tampoco queremos serlo. Como dice Césaire, hemos entendido que “la maldición más común en este asunto es ser la víctima de buena fe de una hipocresía colectiva, hábil en plantear mal los problemas para legitimar mejor las odiosas soluciones que se les ofrecen” (2006, pp. 13-14).

A mediados de los años ochenta, tenía aproximadamente cuatro años cuando fui llevada al preescolar Felipe Carillo Puerto ubicado en la esquina sur-oriental del complejo del “Parque de las Américas”. Sin siquiera poder reflexionarlo, en un día pasé de mi cómodo hipilito al uniforme escolar que marcaba el inicio de mi educación formal. Era un jardín de niños que fue diseñado y construido por el gobernador Humberto Canto Echeverría en 1941 e inaugurado por él mismo en 1942 como parte de un proyecto modernizador que aupaba el socialismo yucateco (Díaz-Güémez, 2014, p. 284). Una de las cosas más llamativas del diseño arquitectónico de mi jardín de niños eran las rejas de entrada: dos enormes ábacos. Tengo clara la imagen en mi mente de mí y otros niños mirando, presos, al exterior mientras hacíamos girar las bolas de los ábacos. También llamaban fuertemente mi atención los juegos infantiles, dispuestos entre los árboles, a los cuales no podíamos acceder mientras estuviéramos en el jardín de niños, solo podíamos usarlos cuando volviéramos al parque fuera del horario escolar, pues a la escuela no se iba a jugar.

Al iniciar clases en ese “parque” enrejado, sin saberlo, iniciaba mi desindigenización. No era el principio del proceso, el hilo de la mentira familiar había empezado a tejerse al menos cuatro generaciones atrás, cuando nuestras ancestras tuvieron que emigrar del campo a la ciudad.

La historia de mis ancestros es muy difusa. Las figuras masculinas están perdidas gracias a su muerte prematura, ya sea real o simbólica. Por eso reconstruyo mi árbol genealógico solo a partir de las figuras femeninas, siguiendo, hasta donde me es posible, a la familia de mi madre. Para este ejercicio, he tomado como referencia la historia oral de las mujeres mayores de mi familia, pero la he contrastado con los datos proporcionados por los censos de población y vivienda y los datos asentados en el registro civil de Yucatán durante la primera mitad del siglo XX.

La mayoría de las narraciones orales que pude recuperar se dan en el tono de “pooch blanquitud” que caracterizaba a las mujeres de otros tiempos y también del tiempo que me rodea. Mi familia no era la excepción, no lo es: “Había que mejorar la raza”, pues, aunque “podías sacar a la muchacha del pueblo, el pueblo nunca salía de la muchacha”.

Nací un 6 de septiembre, en Mérida. Mi padre fue José Joaquín, alias “Poxo”; y mi madre Bertha Dolores, alias “La Gorda”. Cuando nací, mi padre tenía 28 años, era técnico agropecuario, charro de oficio, trabajaba en el ya extinto sistema del Banco Nacional de Crédito Rural, entendía la maya, pero no la hablaba. Nada ni nadie evitó que se emborrachara

casi todos los días.

Cuando nací, mi madre tenía 25 años, era ama de casa, contaba con una carrera técnica trunca de secretaria comercial, vivía en una pequeña casa en una colonia popular al poniente de la ciudad con su esposo y su hija mayor, mi hermana. La Gorda hablaba solo español, y estaba perdidamente enamorada de Poxo que para ella significaba un ascenso social importante.

Mi hermana mayor, al igual que yo, es madre criando sola a un hijo varón.

Mi primera infancia es borrosa, marcada por la violencia familiar, el alcoholismo de mi padre, la neurosis de mi madre y la protección de mi abuela y sus hermanos menores. Para cuando inicié el jardín de niños en el Parque de las Américas, ya no vivíamos con mi padre, sino en casa de mi abuela, en el corazón de la García Ginerés. En esa casa pasamos, mi hermana y yo, casi toda nuestra infancia y adolescencia. Mi hermana aún vive ahí, entre familias ricas con criadas y criados, y familias pobres cuyos hijos e hijas eran obreros de la galletera Dondé, como refiere el censo de 1930.

Mi mamá nació en agosto de 1959 en Mérida, hija de Bertha María y Miguel Ángel. Tuvo dos hijas con mi padre y una hija más con otro hombre. Mi madre aún vive y sigue siendo comerciante informal. Mi padre falleció, a los 44 años, de cirrosis hepática.

Mi abuela fue Bertha María, nació en 1934 en Mérida. Su padre fue Faustino y su madre Ana María. Mi bisabuelo tenía 33 años cuando nació mi abuela y mi bisabuela tenía 24 años. Doña Bertha y don Miguel tuvieron tres hijos, entre los que estaba mi madre. Mi abuela falleció el 18 de agosto de 2018 en su ciudad natal a la edad de 84 años, rodeada de todas nosotras. De mi abuelo, solo puedo decir que era pescador, mujeriego y que ya está muerto. Por su parte, mi abuela terminó hasta el segundo año de primaria, apenas sabía leer y escribir, solo hablaba español y trabajó toda su vida como servicio doméstico al tiempo que cuidaba a sus hermanos, a sus hijos y luego a sus nietas en la misma colonia donde habían vivido sus padres y sus abuelos. Tuvo ocho hermanos y quedaron huérfanos muy jóvenes.

Mi bisabuela fue Ana María y nació en 1910 en Mérida. Era hija de Felipa y Manuel. Tuvo ocho hijos con don Faustino. Según el censo de 1930, ella sabía leer y escribir, era ama de casa y hablaba maya. En ese entonces, vivía con su esposo, dos de sus hijos, sus hermanos y su mamá, doña Felipa. Mi bisabuela murió en 1947 en Mérida, a la edad de 38 años, de tuberculosis pulmonar. Dejó huérfanos a una bebé de meses y a otros cuatro niños que quedaron a cargo de mi abuela. Tanto don Faustino como los dos hermanos mayores de mi abuela siguieron con sus vidas, mientras mi abuela crío a los niños que quedaron a su cargo en la misma casa donde luego me crie yo. Por su parte, don Faustino fue de oficio hojalatero y a veces comerciante, hablaba la maya. Nació en 1901 en Mérida, hijo de Mercedes y José María, naturales de Campeche. Falleció en 1971 en Mérida a la edad de 70 años de un infarto cerebrovascular y no, no hay evidencia de que hubiera sido descendiente de los condes de Minaya, ni que fuera español. Los sueños de blanquitud de sus hijos y nietos nunca fueron

compatibles ni con la genética ni con la pobreza.

De mi tatarabuela, doña Felipa Estrella, no sabemos mucho. Lo que se puede referir está en los datos del censo de 1930 y en la mente de sus hijas, hoy muertas o con la memoria nublada por el Alzheimer. Doña Felipa llegó a Mérida por ahí de 1900 o 1910 proveniente de Hoctún. En 1930 tenía 50 años, vivía en la colonia García Ginerés con su hija Ana María y el esposo de esta, Faustino; doña Felipa solo hablaba maya y no sabía leer ni escribir. Nadie recuerda con claridad cuándo, dónde y de qué murió.

Al carecer las mujeres mayas de mi familia de referentes intelectuales al modo occidental, soy parte de la primera generación de mujeres que accedió a la academia. Sin embargo, a todas las mujeres de las generaciones que me antecedieron las he escuchado en los pasillos de las casas y en las cocinas al aire libre, en las reuniones de trabajo y en los talleres hablar sobre las violencias sufridas o la defensa del territorio. Ellas han estado todo el tiempo a mi alrededor, por tanto, he aprendido de ellas y es a través de ellas que escribo este texto. Ese es el modo en que las mujeres mayas aprendemos a ser mujeres. Para nosotras no existe un currículo formal que incluya los elementos que aprueba el Estado y le sirven para reconocernos: lengua y vestido. Nosotras somos por una serie de conocimientos que se enseñan mediante un saber-hacer cotidiano y que se condensan en refranes populares como “puedes sacar a la muchacha del pueblo, pero nunca al pueblo de la muchacha” vistos como herramientas de reivindicación y no como frases de escarnio autoinfligido. Así es, pudieron sacarnos del pueblo, pero no podrán sacar al pueblo de nosotras.

Gracias al proyecto modernizador del Estado, muchas familias en Yucatán, incluyendo la mía, borraron su condición étnica para asimilarse a la modernidad civilizatoria. Este proceso de colonialidad permitió que para 2020, el 86% de la población de Yucatán viviera en localidades urbanas, mientras que solo el 14% habitara en áreas rurales (INEGI, 2020). Nos creímos la mentira y nos volvimos cada vez más urbanas, pero también, cada vez menos mayas en el sentido convencional, es por eso que estamos desandando el camino.

Rastreando lo perdido

En México, durante el siglo XX, el indigenismo experimentó a gran escala con los procesos de asimilación indígena. Después de la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, el Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Indígena sustituyó al Departamento de Cultura Indígena, pero mantuvo la máxima que sostuvo desde su creación: bastaba un mismo sistema educativo para todos (Loyo, 2022). Posteriormente, Moisés Sáenz Garza tuvo “la obsesión de crear una misma civilización del mosaico cultural que era México” (Loyo, 2022, p. 170) y, a partir de ahí, la escuela se volvió un espacio hostil para las y los niños provenientes de los pueblos originarios, a los que se impuso “el aprendizaje forzoso del español, la prohibición oficial del uso de ‘dialectos’ en el salón de clase y las humillaciones y castigos que sufrieron los infractores” (Loyo, 2022, p. 171).

Durante toda la primera mitad del siglo XX el objetivo de la educación fue

desindianizarnos y, en mi caso, cinco generaciones después, casi lo logra. La desindigenización o desindianización es un proceso sociocultural, histórico y político que implica la progresiva eliminación o dilución de las identidades, lenguas, costumbres y derechos de los pueblos originarios dentro de una sociedad global que explota, despoja y discrimina. Este fenómeno ocurre cuando los pueblos originarios pierden sus raíces culturales debido a factores externos como la colonización, la globalización, las políticas estatales de asimilación o la migración, ya sea voluntaria o forzada. En muchos casos, la desindigenización se impulsa a través de políticas públicas que buscan la integración o asimilación de los pueblos indígenas a las culturas dominantes, lo que implica la pérdida de derechos territoriales, la invisibilización de sus cosmovisiones y la erosión de su identidad cultural (Espinoza-Verdejo et al, 2019).

Este proceso también puede estar relacionado con la estigmatización de lo indígena, de manera que las comunidades originarias experimentan presiones sociales y económicas para abandonar su identidad étnica en busca de una supuesta "modernización". La desindigenización está estrechamente vinculada con la discriminación y el racismo estructural que afecta a las comunidades originarias, negándoles acceso a oportunidades equitativas y respeto por su herencia cultural (Rivera-Cusicanqui, 2010; Walsh, 2009).

Egresada del nivel básico que proporciona la educación pública mexicana de corte urbano (preescolar, primaria y secundaria técnica), ingresé a la preparatoria. Siguiendo la lógica económica de mi formación, lo hice en una escuela pública, optando mi familia por la Preparatoria #2 de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Al ser esta un centro educativo de prestigio y con cupo limitado, mi tío abuelo tuvo que hacer cola por una noche y un día completo en la puerta de la escuela para garantizar que se me otorgara una ficha para presentar el examen. Logré aprobar el examen e ingresar, pero al mismo tiempo, yo deseaba una formación artística vinculada con la danza contemporánea la cual había conocido en el Centro Estatal de Bellas Artes (CEBA) del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA). Al año de mi estancia en la Preparatoria #2 de la UADY, dejé todo, le entregué a mi madre una boleta con todas mis materias aprobadas, incluyendo formación premilitar, y me inscribí voluntariamente y sin permiso materno en el Centro de Educación Artística (CEDART) "Ermilo Abreu Gómez", que en ese entonces estaba ubicado en la expenitenciaría Juárez. Ahí concluí mis estudios preparatorios, junto a la celda en donde estuvo cautivo Felipe Carillo Puerto, antes de ser llevado al paredón.

Posteriormente, estudié brevemente en el Centro Nacional de las Artes en la Ciudad de México. Pasé hambre, viví en la sala de varios amigos que me dieron un colchón en el suelo y estudié mucho con libros prestados o de segunda mano o fotocopias. Fue difícil, pero también fue una etapa creativa y libre de mi vida, embellecida por la solidaridad. Todo ello acabó tras una lesión en la espalda que me obligó a redefinir mi carrera y orientarme a las ciencias sociales. Ingresé a la Licenciatura en Literatura Latinoamericana de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) con una beca que el Estado otorgaba a personas de bajos

recursos. Allá descubrí los estudios del Caribe, la camaradería marxista y, de nuevo, la solidaridad de los que, como yo, aspirábamos al sueño burgués. Pero también descubrí la violencia machista, los abusos entre parejas y el tener que convivir con mi agresor todos los días pues, aunque hubiera una denuncia de por medio, la UADY no contaba con protocolos para atender la violencia de género y no podían negarle a mi expareja el acceso a la universidad, pues también era estudiante. Ahí fue la primera vez que me di cuenta de que la universidad no aplicaba en la vida diaria de sus estudiantes los discursos de igualdad que se predicaban en el aula. Me llené de coraje, logré una condena para mi agresor y terminé la carrera, pero, de nuevo, descubrí que el sistema me había mentido.

En mi generación de la Facultad de Ciencias Antropológicas, las mujeres formábamos el grueso de las graduadas. En nuestra fiesta de graduación, vestíamos trajes elegantes de fiesta y zapatos altos, pero comíamos tacos al pastor y bebíamos jamaica y cerveza. Era una pequeña fiesta para darle gusto a nuestras madres y padres: casi todas eran como yo, mujeres desindigenizadas que habían sobrevivido la violencia machista de las universidades públicas. No imaginé que algo más siguiera para mí. Pero siguió una maestría en Estados Unidos gracias a una beca para estudiantes pobres del Tercer Mundo y, posteriormente, una beca nacional del entonces Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Con la beca pude terminar un doctorado en un Centro Público de Investigación en uno de los estados más violentos de México: Michoacán. Durante todo ese tiempo fui una estudiante disciplinada y vivía mis paradojas: católica de formación, pero liberal gracias al influjo del pensamiento de izquierda latinoamericano; siempre estuve del lado de las comunidades indígenas, pero sin reconocer los lazos que me unían a mi propia condición étnica. En medio del caos que supuso el levantamiento armado de Cherán en 2011, fui muy feliz ayudando a las compañeras purépechas en las fogatas al lado de las que detuvieron su enfrentamiento con los taladores para celebrar la fiesta de San Francisco de Asís, patrono del pueblo. Descubrí que incluso allá, en medio de las exigencias de autonomía, el machismo nos excluía.

Concluyó mi beca doctoral y volví a mi condición laboral precarizada, entonces fui maestra por hora, gestora, mesera y ejecutante de todo trabajo que me permitiera mantener al hijo que ya tenía. A pesar de la intensa preparación y mi disciplina en la escuela, la academia no tenía un espacio para mí, esos lugares eran para las y los recomendados y para las hijas e hijos de los académicos que me habían formado. De nuevo, el sistema me había mentido. Varios años estuve luchando por sobrevivir lejos de mi tierra natal, hasta que una beca postdoctoral me permitió volver a Mérida en 2017, solo para encontrarme con el mismo discurso racista y clasista encubierto o desnudo, pero esta vez yo ya tenía conciencia y voz.

Nos mintieron, y lo siguen haciendo...

Después de soportar discriminación en el posdoctorado y luego de ser vetada en varias instituciones de educación superior públicas por haber denunciado formalmente las situaciones de discriminación y expolio que había vivido, me refugié como maestra de secundaria en una institución privada. Ahí laboré hasta que la pandemia del COVID-19 lo

paró todo y me permitió presentarme al concurso de oposición abierto que organizó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Sede Mérida, en 2021. Gané el concurso para ocupar una plaza de 10 horas. En 2021 empecé a trabajar en la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), ese mismo año me ofrecieron una plaza mejor en la Villa de Peto, al sur del estado de Yucatán, la cual acepté exultante de felicidad porque era para trabajar no solo en la LIE sino en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI-Plan 90). Con esta opción se me ofrecía, desde el Estado y apoyada por él, incidir en el tipo de educación que recibían las comunidades, pues desde su creación la UPN se presentó como un bloque marxista de izquierda que hacía honor a su lema “Educar para transformar”. Con precarios recursos y mucho trabajo hicimos grandes cosas los primeros años, incluyendo los primeros pasos organizativos de un cuerpo académico denominado “Interculturalidad y pedagogías críticas”. Pero los aires de la UPN cambiaron de nuevo. Volvieron a instaurarse los viejos caudillos de izquierda autoritaria, las compañeras y compañeros se acobardaron, la ilusión se rompió y la realidad se impuso. La UPN volvió a ser lo que son, siempre han sido, las escuelas de su tipo, incluyendo las Normales: una máquina de reproducción del colonialismo estructural, que no ha educado para transformar nada sino para servir a las burocracias y al folklorismo nacionalista. Ahí me di cuenta de nuevo de la mentira, pero por primera vez me percaté que no solamente me la había creído yo, sino también grandes pensadores como Freire. La escuela como institución no ha fracasado, sigue siendo, con gran éxito, el instrumento colonizador del Estado. Mi despido laboral bajo el siguiente argumento es solo una muestra de eso:

Después de haber revisado cuidadosamente las solicitudes y documentos que ha presentado previamente, el consejo de Unidad reunido el 19 de enero del presente en su conjunto, revisó y realizó la evaluación de las necesidades actuales de la Subsede y dictaminó por unanimidad que no se renovará su contrato (Manzanilla-Dorantes et al., 2024).

Reflexiones finales

A partir de mi historia familiar, se puede deducir que las mujeres indígenas maya-hablantes nacidas en los pueblos y comisarías de Yucatán a finales del siglo XIX y principios del XX migraban muy jóvenes a la ciudad de Mérida en busca de mejores condiciones de vida. La mayoría de ellas no tuvo acceso a la educación formal y se emplearon en actividades como lavanderas o fileteras hasta contraer matrimonio. Este fue el caso de mis bisabuelas, quienes se dedicaron casi exclusivamente a las tareas de cuidado de la familia.

Entre 1930 y 1950, los hijos e hijas de estas mujeres maya-hablantes nacieron y crecieron en Mérida, en un contexto marcado por el auge del indigenismo neomaya, lo que les permitió acceder rápidamente a la educación y aprender a leer y escribir, transformándose de un "problema étnico" en parte de la nación mexicana. Durante la década de 1960 a 1970, el proceso de alfabetización y escolarización de la población trabajadora en las áreas urbanas

ya estaba consolidado, con un perfil claramente tecnócrata. Este periodo favoreció el auge de las carreras técnicas relacionadas con la producción agrícola y manufacturera, lo que permitió que mis padres también accedieran a la educación.

Posteriormente, la universidad pública se masificó, lo que facilitó que la siguiente generación, nacida en la ciudad entre 1980 y 1990, completara su formación educativa, incluyendo estudios universitarios y de posgrado. Sin embargo, este proceso de escolarización integral, que abarcó desde la educación preescolar hasta el posgrado, solo fue posible para quienes vivían en zonas urbanas y siempre que la educación básica proporcionada por el Estado fuese efectiva en su alfabetización monolingüe en español. Sin estas dos condiciones, las barreras que obstaculizaban la movilidad social seguían siendo infranqueables.

En mi familia el proceso de pérdida de la lengua maya se dio en una generación, mientras que el proceso de colonización ideológica completa se dio en dos generaciones. En ese sentido, las mujeres fuimos las principales víctimas de ese proceso. A través de mí, es la primera vez que reflexionamos colectivamente sobre ello y la reflexión se plasma en la escritura de este artículo, pues no escribo sola, lo hago en diálogo con todas las mujeres que me antecedieron y que me acompañan. Con ellas revisé cada parte de mi historia.

Concluyo afirmando que la escuela nos mintió; nos hizo creer que éramos el resultado de su fracaso, cuando en realidad somos el producto de su éxito como sistema extractivista y colonizador. No tenemos nada que agradecer, a pesar de que constantemente nos digan que deberíamos estar agradecidas por ocupar un espacio que antes nos había sido vedado como mujeres indígenas y que ahora está disponible. Nosotras nos hemos ganado nuestra voz y estamos aquí para defenderla.

Notas

1. “Pooch” es un adjetivo maya que puede traducirse como “deseoso o deseosa” (Gómez-Navarrete, 2009, p. 162). En ese sentido una o un “pooch blanco” o “pooch blanca” sería quien ávidamente busca el reconocimiento social que otorga la categoría racial de “blanco” o “blanca”, sin embargo, esta acción es referida con desprecio o mirada con sorna por las y los congéneres que observan la concordancia entre el ser y el parecer.

Referencias

- Álvarez-Medrano, C., (2006). Cosmovisión maya y feminismo ¿camino que se unen?
Otras Miradas, 6(2), 120-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18360205>
- Benavides Castillo, A., Gallareta Negrón, T., Tiesler, G. J., Huchim Herrera, J., Velázquez Morlet, A., García de León, A., Vallado Fajardo, I., Ruz Sosa, M. H., Millet Cámara, L. A., Goñi Montilla, G. A., Rendón-Herrera, M. M., Quintal Avilés, E. F., Navarrete, C., Terán, S., Briceño Chel, F., Vázquez Olivera, M., Boege Schmidt, E.,

- San Juan Victoria, C., Rosales-González, M., Bartra, A., & Pérez Rivas, M. E. (2024). *La nación maya. Gestación, devenir y resistencia*. INAH.
- Bochner, A. (2012). On first-person narrative scholarship: Autoethnography as acts of meaning. *Narrative Inquiry*, 22(1), 155-164.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Camus, M. (2001). Mujeres y mayas: sus distintas expresiones. *Indiana*, (17-18), 31-56. <https://www.redalyc.org/pdf/2470/247018427002.pdf>
- Césaire, A. 2006. *Discurso sobre el colonialismo*. Akal.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Left Coast Press.
- Díaz Güémez, M. A. (2014). El arte monumental del socialismo yucateco (Tesis doctoral, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social).
- Espinoza Verdejo, A., Valencia Moya, J., & Opazo Saavedra, C. (2019). Interculturalidad y (de)colonialidad. apuntes para un estado del arte. *Interciencia*, 44(2), 101-107. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2019/03/101-107-VALENCIA-MOYA-44_2.pdf
- González Bombal, I., & Svampa, M. (2001). *Movilidad social ascendente y descendente en las clases medias argentinas: un estudio comparativo*. Instituto de Ciencias de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- González Marín, A. B., García Sánchez, A. M. V., García Saldívar, I. A., Gonzaga González, C., Manjarrez Villalobos, C., Torres Mendoza, C., Cruz Contreras, D., Vite Hernández, D., Rivas Monje, F., Quijano López, K. I. N., Rodríguez Silva, L. A., Castro Roldán, L., Escobar Colmenares, L., Bolaños Ceja, M. G., Cuevas Ríos, M., Álvarez, M. G., Guillén García, R., Muramoto, S., Escorcía Romero, T. G., Méndez Luevano, T., Fernandes Maso, T., Sánchez Cruz, T., Gelover Reyes, Z., & Calixto-Roja, A. M. (2022). Etnografías afectivas y autoetnografía "Tejiendo nuestras historias desde el sur". Textos del Primer Encuentro Virtual 2022. Publicación autogestiva.
- Gómez Navarrete, J. A. (2009). *Diccionario introductorio español-maya, maya-español*. Universidad de Quintana Roo.
- Griffin, R. A. (2012). I am an angry black woman: Black feminist autoethnography, voice, and resistance. *Women's Studies in Communication*, 35(2), 138–157. <https://doi.org/10.1080/07491409.2012.724524>
- Güémez Pineda, M. A. (2000). La concepción del cuerpo humano, la maternidad y el dolor entre mujeres mayas yucatecas. *Mesoamérica*, 21(39), 305-332.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2441525>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). Cuéntame. Gobierno de México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2022). Estadísticas a propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas. Comunicado de prensa Núm. 430/22. Publicado el 8 de agosto de 2022. Gobierno de México.
- Korol, C (Comp.). (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Género y educación popular. Pañuelos de rebeldía*. Editorial El Colectivo; América Libre.
- Labarca, G., Vasconi, T., Finkel, S., & Recca, I. (1977). *La educación burguesa*. Editorial Nueva Imagen.
- López Santillán, R. (2008). *Clase media capitalina: Recomposición de su espacio social y urbano (1970-2000)*. UNAM.
- Lorde, A. (2024). The uses of anger: Women respondig to racism. En J. A. Gordon, B. S. Jones, E. Orozco-Mendoza, & S. Zane, *Lessons from Audre Lorde's The uses of anger UCONN Women's, gender, and sexuality studies at 50*. Dajara Press.
- Loyo, E. (2022). La educación del pueblo. En D. Tank de Estrada, *Historia mínima de la educación en México. El Colegio de México*. 154-187. COLMEX.
- Manzanilla Dorantes, J. R., Osorio Rosado, G., García Cano, J. A. (2024). Oficio núm. 012/2024. Asunto: Notificación. UPN.
- Méndez Karlovich, M. (2020). Curriculum y colonialidad. Repensando el curriculum desde las epistemologías del sur. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 14(18). <https://doi.org/10.24215/23468866e089>
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón Editores.
- Rodríguez Shadow, M. J., & Hernández, M. L. (Eds.). (2011). *Las mujeres mayas en la antigüedad*. Centro de Estudios de Antropología de la Mujer.
- Rubio Herrera, A., & Castillo Burguete, M. T. (2014). Mujeres mayas en Yucatán: experiencia participativa en una organización productiva. *Convergencia*, 21(64), 39-63. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352014000100002&lng=es&tlng=es
- San Miguel, P. L. (2022). *La isla imaginada. Historia, identidad y utopía en la Española*. Ediciones MSC; Editorial Universidad Bonó; CIDIHCA.

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). Plan de Estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. Gobierno de México.
- Villagómez Valdés, G., & Sánchez González, M. C. (2014). Mujeres mayas: envejecimiento, pobreza y vulnerabilidad. *Península*, 9(2), 75-97.
[https://doi.org/10.1016/S1870-5766\(14\)71801-X](https://doi.org/10.1016/S1870-5766(14)71801-X)
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 27-43.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131-152.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892008000200009&lng=en&tlng=es
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad*. Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala.