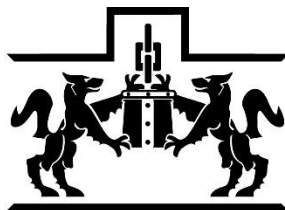


UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
Del 3 de abril de 1981



LA VERDAD
NOS HARÁ LIBRES

UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA

CIUDAD DE MÉXICO ®

“EXPERIENCIA UNIVERSITARIA DE JÓVENES INDÍGENAS: VOCES DE EGRESADOS PROVENIENTES DE PUEBLOS ORIGINARIOS”

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN

Presenta

LUCÍA ROLDÁN GUTIÉRREZ

Director: DR. ENRIQUE PIECK GOCHICOA

Lectores: DRA. LUZ MARÍA STELLA MORENO MENDRANO

DRA. MARÍA MERCEDES RUIZ MUÑOZ

CDMX, 2020

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a cada uno de los miembros de mi familia. A mi madre, por escucharme, leerme, alentarme y abrazarme cada vez que lo necesitaba. A mi padre, por siempre hacerme reír y por su apoyo incondicional en cada etapa de mi vida. A mi hermano y a mi hermana, por estar presentes en este proceso y acompañarme desde las formas más amorosas que encontraron. A mis sobrinos, por el amor y la alegría.

Gracias a Manolo, Xmal Ich Ts'ac, Laura y Alberto por compartir sus historias conmigo, aprendí tanto de todas y todos. Agradezco infinitamente su tiempo, disposición y apertura; sin ustedes, esta investigación no hubiera sido posible.

A mi asesor, Dr. Enrique Pieck Gochicoa, quien me compartió sus saberes y me impulsó a crecer.

A mis lectoras, Dra. Luz María Moreno, Luzma, por desembocar diálogos críticos y constructivos, por leerme y enseñarme que hay otras formas de investigar y acercarse a lo educativo. A la Dra. María Mercedes Ruiz, pues desde los inicios de este proyecto, sus aportes investigativos me ayudaron a enriquecer esta tesis.

A las profesoras y profesores de la MIDE por abrir espacio a nuevos escenarios educativos de diálogo y construcción. Al Dr. Stefano Sartorello por ayudarme a encontrarle rumbo, sentido y pasión a esta investigación. A las y los académicos de la Ibero Puebla por abrir sus puertas y compartir experiencias que enriquecieron este proyecto.

Gracias a Israel por estar, permanecer y por alentarme a disfrutar este trayecto. A Marce, Diego y Ro, quienes estuvieron conmigo en este caminar, por las risas y los aprendizajes.

Índice

INTRODUCCIÓN	5
1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1.1 Dificultades en el ingreso a la educación superior	10
1.2 Estrategias para mejorar las condiciones en la educación superior	14
1.3 Jóvenes indígenas en la educación superior	19
1.4 Investigaciones en torno a la experiencia de jóvenes indígenas en las instituciones de educación superior	23
1.5 Justificación	27
2 MARCO REFERENCIAL	31
2.1 ¿De dónde proviene la resiliencia?	32
2.1.1 El concepto de resiliencia	35
2.1.2 Factores de riesgo y factores resilientes	37
2.1.3 La resiliencia y la educación	44
2.2 La interculturalidad	49
2.2.1 Polos de interpretación de la interculturalidad	54
2.2.2 La interculturalidad en la educación	58
3 MARCO CONTEXTUAL. UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA	63
3.1 Experiencias de educación superior para/por/con pueblos indígenas	63
3.1.1 Programas de acción afirmativa	65
3.2 Universidad Iberoamericana Puebla	67
3.3 ¿Qué es el Programa de Becas Pedro Arrupe, S.J.?	69
3.3.1 Requisitos de ingreso	71
3.3.2 ¿Qué incluye la beca?	72
3.3.3 Estadísticas del Programa de Becas Pedro Arrupe, S.J.	76
4 METODOLOGÍA	80
4.1 Investigación cualitativa	80
4.2 Investigación narrativa	84
4.2.1 Experiencia educativa	88
4.3 Método de investigación	89
4.4 Sujetos de investigación	91
4.5 Proceso de análisis	94
5 VOCES Y EXPERIENCIAS EN UNA UNIVERSIDAD CONVENCIONAL	99

5.1	Xmal Ich Ts'ac	100
5.2	Alberto.	109
5.3	Laura	116
5.4	Manolo	126
6	LAS DIMENSIONES DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA	137
6.1	Dificultades. "Pues sí me costó muchísimo"	137
6.1.1	Elemento académico intercultural: "Pues parecía que sabían más"	139
6.1.2	Elemento intercultural: "Muy diferente a lo que has vivido toda tu vida"	144
6.1.3	Elemento socioeconómico. "Con doscientos pesos no haces nada"	147
6.2	Motivaciones. "Demostrar que sí puedo"	150
6.2.1	Nivel individual. "Cuando uno tiene el hambre de salir adelante, puedes vencer obstáculos"	151
6.2.2	Apoyo familiar. "Échale ganas y sigue tu sueño"	154
6.2.3	Apoyos externos. "Mamás en Puebla"	156
6.3	Vínculos y relaciones de amistad. "Estaba como solita"	160
6.4	Ser indígena. "Hasta ahorita sigo siendo como soy y no he cambiado"	163
6.4.1	Reconocimiento de la identidad indígena. "Me siento contenta de mis raíces, yo trato de estar muy en contacto"	164
6.4.2	Volver allá. "Mi ombligo está ahí enterrado y me llama, entonces tengo que ir"	167
7	CONCLUSIONES	171
7.1	Reflexiones sobre la experiencia educativa	172
7.1.1	Elementos propositivos	179
7.2	Reflexiones sobre los metodológico	182
	ANEXOS	185
	REFERENCIAS	191

Nota: En la presente investigación se ha optado por utilizar el uso de masculino genérico con la intención de evitar dificultades de lectura. De esta manera, al referirme a "los jóvenes", "los estudiantes", "los acompañantes", "los profesores", entre otros, se incluye a mujeres y hombres. Esta decisión no implica algún tipo de discriminación de género.

INTRODUCCIÓN

Las oportunidades de acceso a la escolarización en México y, sobre todo, a la educación superior no son las mismas para todas las habitantes del país; particularmente la población indígena es la que mayores dificultades tiene para ingresar a la escuela, la que más deserta y la que menos progresa de nivel a nivel (Schmelkes, 2013).

En este sentido, la presencia de personas indígenas en las instituciones de educación superior es muy baja y el número de aquellos que logran egresar es aún menor (ANUIES, 2018; PAEIIES, 2017). De acuerdo con diversos autores (Alcántara y Navarrete, 2014; Didou y Remedi, 2006; García y Jáuregui, 2013), cuando estos jóvenes ingresan a la educación superior se enfrentan a diversos retos pedagógicos, socioeconómicos y culturales, especialmente porque algunas de las universidades convencionales a las que ingresan no han logrado reformar su currículum a uno que refleje e incluya sus lenguas, conocimientos, historia y formas de acercarse al conocimiento (Mato, 2016).

Al pensar en lo anterior, el presente trabajo de tesis tiene la intención de dar cuenta de la experiencia de dos mujeres y dos hombres indígenas, quienes ingresaron a la Universidad Iberoamericana Puebla por medio de una beca de tipo acción afirmativa y lograron egresar de la educación superior.

De modo que la pregunta principal que guio esta investigación fue ¿qué dimensiones están presentes en la experiencia educativa de jóvenes indígenas estudiantes de una universidad convencional? De la que se derivaron las siguientes preguntas secundarias que permitieron ahondar en los elementos que convergieron en la experiencia de los sujetos, ¿qué motiva el ingreso y la permanencia en la universidad de los estudiantes provenientes de contextos indígenas?, ¿cuáles son algunos de los retos a los que se enfrentan?, ¿cómo viven los estudiantes el proceso educativo? y ¿de qué manera la relación de pares y los vínculos con los docentes repercute en la experiencia educativa de los jóvenes indígenas?

Desde este momento, es relevante enfatizar que el propósito de esta investigación, además de los objetivos señalados previamente, fue darles voz a los sujetos, es decir, que esta investigación fuera un pretexto para escuchar aquello que tienen que decir respecto a su experiencia en el sistema educativo en general y en la universidad en particular.

Así, a través de narrativas es como se recuperan las vivencias y sentires de estos jóvenes durante su etapa universitaria, retomando algunas situaciones previas que permiten comprender cómo llegaron a la universidad, sus motivaciones, los retos a los que se enfrentaron, herramientas de las que hicieron uso y personas que las y los apoyaron. Por ello, la recolección de datos se llevó a cabo desde la perspectiva cualitativa, por medio de la realización de diversas entrevistas a profundidad.

En esta misma línea, vale la pena rescatar que esta tesis nace también de mi experiencia como estudiante de licenciatura en la Ibero Puebla. Mientras fui alumna de esta universidad nunca me hice preguntas que se relacionaran con la interculturalidad o cuestionamientos que tuvieran que ver con la experiencia y las formas de vivir la universidad de aquellos jóvenes indígenas que coexistían en el mismo espacio académico; no era un tema que resaltara en las clases o que se abordara en otras actividades de las que era yo formara parte.

Durante mi transitar en la licenciatura supe que había alumnos y alumnas indígenas en esta institución porque tuve clases con dos compañeras provenientes de la Sierra de Puebla y fueron ellas quienes me informaron sobre esta beca. Sin embargo, lo único que sabía sobre este programa era que ofrecían una beca del 100% a personas indígenas, por lo que no tenía conocimiento de los requisitos para obtener el apoyo, de los aspectos que incluía la beca o del número de personas provenientes de pueblos originarios que estudiaban la licenciatura en el mismo período académico en el que yo estudié.

En este sentido, a pesar de haber coincidido en diversas clases con estas colegas indígenas, nunca supe la lengua que hablaban, el nombre de su pueblo, elementos culturales significativos de su comunidad, formas de concebir el mundo, el tiempo o la política, no escuché en clase o en algún otro espacio, formas otras de ver la vida, la educación o problemáticas que acontecieran en su región y, de esta manera, tampoco me preocupé por preguntar. Me parece, a partir de lo anterior, que fueron ellas quienes se adaptaron a las formas occidentales, quienes tuvieron que aprender y acoplarse a nuestros sistemas de pensamiento y, por lo tanto, no tuvieron la oportunidad de compartirse en los espacios en los que coincidimos.

Durante mi etapa universitaria me sentí cómoda, bienvenida, acogida, fue una época de experimentar, estudiar y de salir con amigos y amigas. A raíz de lo anterior surge mi pregunta de investigación que se cuestiona por la experiencia de los jóvenes indígenas en una universidad como la Ibero Puebla, una institución occidental y convencional. Como ya se mencionó, la presente investigación se centra en la experiencia de estos jóvenes, busca recuperar su trayectoria, sus sentires y las formas en las que vivieron esta etapa.

Habiendo aclarado lo anterior, en los siguientes párrafos se profundiza en la estructura de este estudio, el cual se divide en siete capítulos principales.

En el primero se expone el planteamiento del problema, que parte de las dificultades que tiene la población indígena para acceder a la escuela y, particularmente, a la educación superior. El sistema educativo en México ha funcionado como un cuello de botella, el número de jóvenes provenientes de pueblos originarios que llegan a la universidad es sumamente bajo y, además, este porcentaje disminuye cuando se piensa en aquellos que logran culminar. Así, el apartado se direcciona a la experiencia de estudiantes indígenas en universidades convencionales y se profundiza en las distancias epistémicas y culturales que pueden experimentar cuando ingresan a este tipo de instituciones.

Así mismo, en este capítulo se recuperan los aportes de diversas investigaciones que también se han enfocado en la población indígena y la educación superior; se señalan algunas de las dificultades que estos investigadores han recopilado en la experiencia de sus sujetos, así como motivaciones que los han impulsado a permanecer en el sistema educativo y otras cuestiones relacionadas con la vinculación comunitaria y pertinencia cultural de las universidades a las que ingresan estos jóvenes.

En el siguiente capítulo, se presenta el marco referencial. A partir de un primer acercamiento a la información, se decidió profundizar en la teoría de la resiliencia como un referente que permite analizar las dificultades por las que atravesaron los sujetos de esta investigación en su trayectoria educativa, especialmente en la educación superior, así como los elementos y las herramientas que utilizaron para enfrentar aquellos retos, superarlos y conseguir un título universitario.

De la misma manera, la noción de interculturalidad permite ahondar en las formas en las que estos jóvenes vivieron su mudanza a la ciudad de Puebla, así como su ingreso y trayectoria en una universidad convencional.

En el tercer capítulo se expone el contexto, para lo que fue importante retomar, en un primer momento, experiencias similares de educación superior para, por o con pueblos indígenas (Mato, 2016; 2018) en América Latina, ahondando particularmente en los programas de acción afirmativa que son similares al que se aborda en esta investigación. Una vez presentado este contexto más amplio, se procede a explicar de forma puntual el Programa de Becas Pedro Arrupe, S.J., presentando sus particularidades y algunos datos estadísticos.

Después, se expone la metodología, apartado en el que se sustenta el proceso metodológico que siguió la presente investigación. Para ello, se presenta la aproximación del estudio, los métodos, la selección de los sujetos y, por último, el proceso de análisis. En este espacio se consideró relevante ser sumamente explícita en la forma en la que se procedió en el trabajo de campo, en el análisis del corpus y en la presentación de la información, pues como se ha indicado, las formas de proceder debían ir alineadas al objetivo de ser fiel a las voces de estos jóvenes.

En el quinto capítulo se recuperan las experiencias de Xmal Ich Ts'ac, Alberto, Laura y Manolo en forma de narrativa. Este fue el método elegido que me permitía plasmar las experiencias de estos egresados y, a su vez, que sus voces fueran escuchadas. Las narrativas son una recopilación de las entrevistas que se realizaron, por lo que traté de recuperar todo aquello que para ellos y ellas fue relevante en ese transitar.

En el capítulo seis, con base en las entrevistas y narrativas que se elaboraron, se analizan las diversas dimensiones que emergieron. En primer lugar, se ahonda en los retos por los que atravesaron, académicos interculturales, interculturales y socioeconómicos; después, se profundiza en las motivaciones que los impulsaron a seguir adelante, desde el nivel individual, la familia y los apoyos externos con los que se fueron encontrando en el camino. Así mismo, se retoman las relaciones interpersonales que desarrollaron, o no, durante la universidad y se termina este apartado retomando la dimensión que gira en torno a su ser indígena.

Por último, se presentan las conclusiones que surgen a partir de esta investigación, en las que se incluyen los principales hallazgos relacionados con la experiencia educativa de los jóvenes indígenas y se señalan algunas ventanas de oportunidad que se identificaron a partir de los referentes teóricos, el trabajo de campo, otras investigaciones relacionadas con el tema y, sobre todo, a partir de lo externado por las dos mujeres y hombres sujetos de esta investigación.

1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este primer capítulo se resalta la problemática que surge en torno a la baja presencia de estudiantes indígenas en la educación superior. Al considerar la complejidad de esta situación, en un inicio se rescatan ciertas condiciones que limitan las posibilidades de esta población de permanecer en el sistema educativo. En un segundo momento, la discusión gira en torno a las situaciones que surgen y se entretajan una vez que estos jóvenes ingresan a instituciones de educación superior convencionales. Por último, se analizan diversos estudios que abordan el tema de estudiantes indígenas en la educación superior y que, en este sentido, aportan desde diversos ángulos a la presente investigación.

1.1 Dificultades en el ingreso a la educación superior

De acuerdo con la Ley para la Coordinación de la Educación Superior (1978), la norma vigente que rige este nivel educativo, la educación superior se define como aquella que se imparte después del bachillerato o de su equivalente y comprende la educación normal, tecnológica y universitaria.

Actualmente, el sistema de educación superior está conformado por aproximadamente tres mil instituciones activas, públicas y particulares (ANUIES, 2015) que difieren en sus estructuras de gobernanza, financiamiento y en la influencia del gobierno (OECD, 2019), entre las que se encuentran las universidades federales, públicas estatales, públicas estatales con apoyo solidario, universidades interculturales, instituciones del Tecnológico Nacional de México, universidades tecnológicas y politécnicas, centros públicos de investigación CONACYT, escuelas normales públicas, instituciones públicas afines e instituciones particulares (ANUIES, 2015).

Como se puede notar, México cuenta con un sistema diversificado y robusto, lo que también ha permitido que el número de personas que culminen la educación superior haya aumentado en los últimos diez años, ya que en el 2008 alrededor del 16% de los adultos de 25 a 64 años completaron este nivel educativo, mientras que en el 2018 el porcentaje aumentó a 23% (OECD, 2019). A pesar de estos logros, aún hay diversos problemas estructurales significativos por resolver (Fernández, 2017).

En primer lugar, la norma que rige a la educación superior, mencionada anteriormente, no ha sido modificada desde hace más de 40 años. Esta Ley proporciona las directrices básicas para la coordinación de este nivel educativo entre los gobiernos estatales y federales, más no delimita los procedimientos para coordinar las actividades de las instituciones y, además, no se han considerado las nuevas modalidades que han surgido en estos últimos años, por ejemplo, las universidades interculturales; como tal, “México no cuenta con un marco legal común que regule de forma integral el sistema de educación superior” (OECD, 2019, p.13)

De acuerdo con Fernández (2017) hay otros elementos desde los que se puede analizar esta problemática, es decir, a partir de la evaluación y aseguramiento de la calidad, la carrera académica, el financiamiento, la pertinencia, y la cobertura y equidad.

De manera más específica, el presupuesto de las instituciones públicas no es suficiente ni estable, ya que no reciben de forma regular los recursos otorgados por parte de algunos gobiernos estatales. Así mismo, la mayoría de los docentes no tienen acceso a los programas de mejoramiento gubernamental e institucionales, sigue habiendo altos índices de abandono escolar, la oferta y organización curricular no se han actualizado, el rezago educativo y la eficiencia terminal no han mejorado y, por último, las políticas gubernamentales e institucionales, así como las formas de gobernanza actuales de las instituciones de educación superior no siempre promueven vínculos sólidos y de alto impacto con los entornos en donde están ubicadas (ANUIES, 2015; Fernández, 2017).

En este sentido, al hablar concretamente del acceso y permanencia de los mexicanos a la educación superior, las personas indígenas son quienes mayores dificultades tienen para ingresar a este nivel educativo y permanecer hasta obtener un título universitario. En nuestro país, 21.5% del total de la población se considera indígena de acuerdo con su cultura, tradiciones e historia; mientras que el 6.5% de la población de 3 años y más habla una lengua indígena, es decir, 7 millones 382 mil 785 personas (CONAPO, 2016).

A pesar de que las personas provenientes de pueblos originarios representan casi una cuarta parte de la población total, por factores tanto étnicos como socioeconómicos, los derechos y libertades de las comunidades indígenas, en múltiples ocasiones, son violentados, fraccionados o anulados (Hanne y Mainardi, 2013). Tal es el caso del derecho a la educación.

En México los niños y jóvenes indígenas son los que menos acceso tienen a la escolarización y los que mayores dificultades presentan para permanecer en la escuela (Schmelkes, 2013).

El porcentaje de analfabetas de la población de 15 años y más hablantes de una lengua indígena es considerablemente mayor en comparación con la población no hablante de una lengua originaria, los primeros suman 23.2%, mientras que los segundos acumulan únicamente el 4.2%. De igual manera, el nivel de escolaridad es inferior en comparación con los no hablantes, 43.2% hablantes de una lengua indígena no asistieron a la escuela o no concluyeron la primaria, mientras que el porcentaje de los no hablantes disminuye al 14.6% (CONAPO, 2016).

Schmelkes (2013) especifica dos asimetrías educativas que permiten explicar la anterior problemática. La primera es la escolar, que conduce a que las poblaciones indígenas sean quienes menor acceso tienen a la escolarización, quienes transitan con mayores dificultades por la escuela, las que más desertan y las que menos progresan de nivel a nivel. Así mismo, guarda una relación con la calidad de los aprendizajes, los niños o jóvenes indígenas son los que menos aprenden en la escuela y aquello que aprenden es menos significativo en su vida actual y futura.

La segunda asimetría es la valorativa, la que exterioriza la existencia de un grupo mayoritario que se considera culturalmente superior y lleva a los grupos minoritarios a percibirse como inferiores debido al racismo introyectado. En este sentido, no permite que existan relaciones horizontales; por el contrario, promueve relaciones verticales entre grupos culturales.

Como tal, existen diversas situaciones que se conjuntan y van reduciendo la posibilidad de este sector de transitar a los niveles posteriores a la educación básica. De acuerdo con datos del INEGI (2015), de la población de 15 años y más hablantes de lengua indígena, el 23.9% concluyó la primaria, 21.4% cuenta con secundaria completa, mientras que sólo el 7% terminó sus estudios de educación media superior. En esta línea, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2018) señala que durante el ciclo escolar 2016-2017, la matrícula de población indígena representó el 1.1% del total de la población en el nivel superior.

Dicho de otra manera, las oportunidades de ingresar a una universidad no son las mismas para todos los sectores de México, particularmente es poca la población proveniente de zonas rurales o indígenas que accede a este nivel educativo. La falta de acceso a la educación media superior y superior es indicativo del racismo estructural del país, que a su vez genera desigualdad en el sistema educativo mexicano (García y Jáuregui, 2013; Mato, 2018; Schmelkes, 2003; Silva, 2012).

Así, diversos autores concuerdan con la existencia de una problemática multifactorial que dificulta el ingreso de los jóvenes indígenas a las instituciones de educación superior y que, además, promueven la deserción en este nivel educativo. Específicamente Canul, Fernández, Cruz y Ucan (2008), así como Didou y Remedi (2006) engloban dichos elementos en tres factores: pedagógico, socioeconómico y cultural:

- a) El factor pedagógico se relaciona con las carencias acumuladas durante la educación básica y media superior, es decir, dificultades de lecto-escritura, inadecuación entre los contenidos enseñados y las necesidades de aprendizaje práctico, así como la negación de las identidades étnicas en los proyectos académicos y en las interacciones cotidianas, (Canul et al., 2008; Didou y Remedi, 2006; García y Jáuregui, 2013). Por esta razón, los estudiantes provenientes de zonas rurales o indígenas difícilmente poseen conocimientos sólidos que les permitan aprobar los exámenes de selección de las instituciones de educación superior (Alcántara, 2013; García y Jáuregui, 2013; Schmelkes, 2013).
- b) El factor socioeconómico tiene que ver con la falta de recursos de la familia, comúnmente los jóvenes provenientes de contextos indígenas apoyan a los padres en el sustento del hogar, por lo que permanecer en la escuela simboliza renunciar a la contribución de los gastos familiares. Además, debido a que un gran número de instituciones de educación superior se encuentran en zonas urbanas, continuar con sus estudios significa gastos mayores a los ingresos totales de la familia (Alcántara y Navarrete, 2014; García y Jáuregui, 2013; Schmelkes, 2013).

- c) El factor cultural destaca el hecho de que los sistemas de representación y comunicación de las poblaciones indígenas difiere del modelo hegemónico que representa al sistema educativo mexicano, además el idioma de expresión no es la lengua materna de estos niños y jóvenes indígenas (Canul et al., 2008; Didou y Remedi, 2006).

De acuerdo con Mato (2016) y Choque (2015) ésta es una forma menos explícita de racismo y discriminación, puesto que los pueblos indígenas son sometidos a una “educación general monolítica” (Choque, 2015, p. 47) que excluye y olvida la cosmovisión, historia, lenguas, conocimientos, modos de producción de conocimiento y aprendizaje que son propios de las comunidades originarias.

Dado lo anterior, es pertinente profundizar en aquellas estrategias que han surgido como respuesta a esta problemática. En el siguiente apartado se retoman algunas acciones y medidas tomadas por diversos actores.

1.2 Estrategias para mejorar las condiciones en la educación superior

A finales de la década de los noventa el interés por los pueblos originarios comenzó a cobrar relevancia y los diferentes gobiernos de América Latina empezaron a buscar estrategias para mejorar las condiciones en este nivel educativo (Didou y Remedi, 2006).

Particularmente en México, el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) dio como resultado un proceso de redefinición y renegociación de las relaciones entre el Estado-nación del país y los pueblos indígenas de México, lo que trajo consigo diversas modificaciones a la Constitución, referidas principalmente al carácter pluricultural del país y a la pertinencia educativa en todos los niveles (Casillas y Santiani, 2009; Olivera, 2017; Olivera y Dietz, 2017).

El levantamiento se llevó a cabo el 1° de enero de 1994 en el estado de Chiapas, en demanda por el reconocimiento de la autonomía y de los derechos de los pueblos indígenas “ante una historia de negación y abuso” (Olivera, 2017, p. 83).

Como respuesta del gobierno, el 16 de febrero de 1996 en San Andrés Sak’amchen de los Pobres, municipio tzotzil de Los Altos de Chiapas, se firmaron los Acuerdos de San Andrés entre los representantes del EZNL y el Gobierno Federal, donde se enfatizaba la

necesidad de transformaciones jurídicas, constitucionales, estatales y sectoriales. En este sentido, el gobierno federal se comprometió:

(...) a reconocer a los pueblos indígenas en la Constitución, ampliar la participación y representación política de los pueblos indígenas, garantizar el acceso pleno a la justicia, promover capacitación que incluya y respete sus saberes tradicionales, garantizar las necesidades básicas e impulsar la producción y el empleo. (Olivera, 2017, p.83)

Con la intención de participar en el proceso de diálogo con el EZNL, el poder legislativo creó en 1995 la Comisión de Concordia y Pacificación (Cocopa), instancia encargada de elaborar una propuesta de reforma constitucional que retomara aquello que se establecería en los Acuerdos de San Andrés. Atendiendo esta demanda, en diciembre de 1996 se elaboró la Ley Cocopa, donde se reconocía la autonomía incluyente de los pueblos indígenas; así mismo, consideraba sus propias formas de organización tanto política como social, enfatizaba la importancia de la participación política de estas comunidades y resaltaba el respeto y promoción de su cultura (Casillas y Santini, 2009; Olivera, 2017).

No obstante, esta ley no fue aprobada y en su lugar, sin haber sido consultada con las organizaciones indígenas y sin consideraciones de los Acuerdos de San Andrés (Olivera, 2017), se sancionó en el 2001, durante la presidencia de Vicente Fox Quesada (2000-2006), la Ley Indígena que modificó los artículos 1, 2, 4, 8 y 115 de la Carta Magna.

Consiguientemente, se creó en ese mismo año la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y en el 2003 el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI). Dichas instituciones junto con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), la dependencia federal heredada del Instituto Nacional Indígena y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP, son los encargados del diseño e implementación de programas educativos considerados como pertinentes para la población proveniente de pueblos originarios (Casillas y Santini, 2009; Olivera, 2017).

Así mismo, a lo largo de este sexenio se estableció la meta de triplicar el número de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior y se diseñaron las siguientes estrategias educativas (Alcántara, 2013; Canul et al., 2008; Schmelkes, 2003).

En primer lugar, se aumentó el número de becas, por lo que cabe mencionar el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) que inició sus operaciones en el ciclo escolar 2001-2002 con la participación de todos los estados de la República y de las cuatro instituciones públicas de educación superior federal, el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Este programa otorga un pago mensual durante los doce meses de cada ciclo escolar, monto que va incrementando conforme el alumno avanza en sus estudios. Los recursos los aportan el gobierno federal, los gobiernos estatales y las instituciones de públicas de educación superior federales (SEGOB, s.f.).

De igual manera, la beca a estudiantes indígenas de nivel superior dentro del Programa Apoyo a la Educación Indígena por parte de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), la cual apoya a jóvenes de escasos recursos en universidades públicas del país (CDI, s.f.).

No obstante, es importante considerar que, como se dijo en párrafos anteriores, el nivel de jóvenes indígenas egresados del nivel medio superior que logran aprobar los exámenes de admisión de las universidades es sumamente bajo, por lo que esta medida por sí sola sigue siendo insuficiente como estrategia para aumentar el número de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior (Schmelkes, 2003).

En segundo lugar, están los programas que combinan el apoyo económico y la transformación de las instituciones de educación superior en las que se inscriben los indígenas. Un ejemplo de este tipo de programas es México Nacional Intercultural, creado en el 2004 por la UNAM y redefinido diez años después como Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC); este programa cuenta con cursos, talleres, tutorías y becas para universitarios indígenas, además de un gran número de actividades de difusión del legado de diversidad cultural del país (Olivera y Dietz, 2017).

En esta línea también se encuentra el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), el cual se creó en el 2001 bajo la coordinación de la ANUIES y con donativos otorgados por la Fundación Ford hasta el primer semestre del 2010; actualmente continúa con recursos otorgados por el Banco Mundial (BM)

y la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Castellanos, 2005; PAEIIES, 2010). Hasta el momento, el programa está implementado en 24 instituciones públicas de educación superior afiliadas a la ANUIES, ubicadas en 18 entidades federativas (PAEIIES, 2010).

El PAEIIES tiene como objetivo fortalecer los recursos académicos de las instituciones en las que está presente, para responder a las necesidades de los estudiantes indígenas inscritos en ellas y ampliar sus posibilidades de buen desempeño (Castellanos, 2005). De esta manera, los alumnos provenientes de pueblos originarios asisten a tutorías y, en algunas ocasiones, por medio de la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas¹ (UAAEI) se busca la gestión de otros apoyos como la exención de pagos de inscripción, cursos especiales de recuperación, gestión de becas y la asistencia a talleres, seminarios y conferencias (Canul et al., 2008; Chávez, 2008; Velasco, 2010).

En tercer lugar, se comenzaron a crear universidades interculturales; este tipo de instituciones surgen en el 2003 a partir de convenios entre la CGEIB federal (dependiente de la SEP) y los gobiernos estatales de las entidades federativas en las que se ubican las instituciones (Dietz, 2014; Olivera y Dietz, 2017).

Las universidades interculturales permiten el ingreso a cualquier tipo de estudiantes, es decir, la etnicidad indígena no es el fundamento de sus actividades educativas sino la diversidad y la interculturalidad. Sin embargo, sí se busca que estas instituciones sean cercanas geográfica, lingüística y culturalmente a los pueblos originarios.

Así mismo, al tener clara la baja calidad de la educación recibida en los años previos, la selección no se basa en los méritos académicos; más bien, durante el primer año se propone igualar el nivel educativo a través del enfoque de aprender a aprender y de materias en común como lengua materna, español, inglés, razonamiento matemático, computación y desarrollo y fortalecimiento de las habilidades superiores de pensamiento (Dietz, 2014; Schmelkes, 2003).

Actualmente existen trece instituciones creadas por la CGEIB en los estados de Chiapas, México, Veracruz, Puebla, Guerrero, Michoacán, Quintana Roo, Hidalgo, San Luis

¹ La UAAEI es responsable de asegurar que los alumnos indígenas sean acogidos por la comunidad educativa a través del reconocimiento y el respeto a las diferencias (Canul et al., 2008).

Potosí, Sinaloa y Nayarit (SEP, 2018) y otro tanto de universidades interculturales creadas a partir de la alianza entre organizaciones de base comunitaria y colectivos académicos, de la sociedad civil o religiosos. En esta línea se encuentran instituciones como la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR), la Universidad Campesina e Indígena en Red (UCI-Red), la Universidad de la Tierra, el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) o el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) (Bertely, Dietz y Díaz, 2013; Hernández, 2017)

Estas estrategias comenzaron en el sexenio de Vicente Fox y siguen vigentes hasta el momento. En los gobiernos siguientes aumentó el número de universidades interculturales y se impulsaron algunos convenios de colaboración con diversas entidades.

Particularmente, durante el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) se suscribieron convenios con la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo para la creación y operación de esta institución, con la Universidad Intercultural del Estado de Sinaloa para mejorar el nivel de educación superior de la población indígena en la zona norte del estado y con la Universidad Intercultural del Estado de Quintana Roo para la construcción de un albergue universitario.

Así mismo, se firmó un convenio con el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para promover, fomentar y difundir la formación de estudiantes indígenas en programas de posgrado en México y el extranjero a través del Programa de Fortalecimiento Académico a Indígenas y el Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (Presidencia de la República, 2012)

En el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018), específicamente en este nivel educativo, se integró al Programa de Apoyo a la Educación Indígena la modalidad de becas de educación superior y apoyo a titulación, así mismo se continuó con los apoyos del CONACYT para la formación de mujeres indígenas mediante el Programa de Incorporación de Mujeres Indígenas para el Fortalecimiento de la Región, el Programa de Fortalecimiento Académico para Indígenas y Programa de Becas de Posgrado para Indígenas CIESAS-CONACYT (Gobierno de México, 2018).

Sin embargo, llama la atención que, con todo y la existencia de diversas becas, programas de apoyo y universidades interculturales, el porcentaje de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior difícilmente supere el 1%. Las estadísticas muestran una realidad poco favorecedora para los jóvenes provenientes de zonas rurales e indígenas, “el acceso a la educación, particularmente en este nivel, es un privilegio muy lejano para los estudiantes que provienen de las comunidades indígenas” (García y Jáuregui, 2013, p.136).

En esta línea, Mato (2016) indica que las medidas de acción afirmativa que se han llevado a cabo son aún insuficientes en comparación con la necesidad y las demandas de esta población. Por lo tanto, es importante buscar el ingreso de los jóvenes indígenas a la educación superior y, además, encontrar las formas y ofrecer los medios para la permanencia y la conclusión de sus estudios universitarios (Alcántara, 2013).

Encima de la exclusión y discriminación de los sistemas educativos formales, los jóvenes indígenas se enfrentan a otro tipo de adversidades que se derivan de la imposibilidad de las universidades convencionales de lograr una transformación que se acople a la diversidad cultural de las sociedades de las que forman parte (Mato, 2018):

También se enfrenta el problema de la exclusión de los idiomas, los conocimientos los modos de aprendizaje y las visiones del mundo de estos pueblos en los planes de estudio de prácticamente todas las carreras en todas las universidades del mundo. (...) Indicativas de la formación monocultural, y por este sentido, sesgada y limitada, que ofrecen las universidades (Mato, 2018, p. 47-48)

En este sentido, es relevante preguntarse por la experiencia universitaria de aquellos jóvenes indígenas que logran superar estas adversidades e ingresan a la educación superior. En el siguiente apartado se profundiza en esta situación.

1.3 Jóvenes indígenas en la educación superior

Ingresar a la educación superior no significa el cese de las dificultades pedagógicas, socioeconómicas y culturales; por el contrario, la experiencia de los jóvenes indígenas se mantiene permeada de distintas adversidades que, en algunas ocasiones, promueven la deserción de estos jóvenes indígenas de la universidad. El PAEIIES (2017) señala:

En la educación superior la inequidad es tan evidente que mientras en la población urbana de mediano ingreso, el 80% de los jóvenes tiene acceso a la educación superior, en la población rural sólo el 3% puede aspirar a ella, pero sólo el 1% ingresa a la educación superior y menos del 0.2% egresan y se titulan. (par. 2)

De modo que sigue habiendo problemáticas relacionadas con lo pedagógico. La calidad de la enseñanza recibida por estos jóvenes en los niveles previos a la universidad, representa una dificultad, en tanto supone una desventaja en relación con los demás estudiantes provenientes de zonas urbanas, quienes cuentan con un bagaje de saberes previos consolidados, disposiciones culturales adquiridas y determinadas habilidades, destrezas y competencias que les permiten desempeñarse con mayor facilidad en este tipo de espacios académicos (García y Jáuregui, 2013; Hanne y Mainardi, 2013).

Como se expresó anteriormente, la mayoría de los planteles universitarios se encuentran en zonas urbanas, por lo que migrar a una ciudad y estudiar la universidad supone costos que, en múltiples ocasiones, estos jóvenes indígenas no pueden sustentar; lo que trae como consecuencia la incorporación temprana al mercado laboral para satisfacer sus necesidades básicas y asegurarse recursos para el estudio (Alcántara y Navarrete, 2014; Canul et al., 2008; Didou y Remedi, 2006).

De igual manera, vale la pena profundizar en el tema cultural, pues es importante comprender aquello que tiene que ver con el día a día de esos jóvenes indígenas que deciden migrar a una ciudad e ingresar a una universidad convencional a través de programas de cupos o becas, donde “sus lenguas, conocimientos y visiones del mundo no forman parte del currículum” (Mato, 2016, p.41).

Las universidades convencionales son aquellas instituciones “creadas y orientadas por actores privados o por el Estado” (Mato, 2016, p. 85) que responden al modelo europeo de funcionamiento de la universidad, de tal manera que no fueron creadas o diseñadas para responder a las demandas de los pueblos indígenas o afrodescendientes (Mato, 2009; 2018).

Particularmente Iliana Estabridis sostiene:

Las universidades convencionales se dedican a formar profesionales en el marco del status quo vigente, consideran que son poseedoras y productoras del conocimiento científico, que es el único que reconocen como válido y, en consecuencia, no reconocen, ni valoran que los

pueblos indígenas tienen sus propios saberes y su propia forma de producir conocimiento. (Mato, 2015, p. 38)

Por lo tanto, es relevante hacer hincapié en cuestiones de índole contextual y de identidad, las que se ponen en juego a través de diferencias que pueden existir entre el capital cultural² que domina en este tipo de espacios educativos y el ambiente sociocultural en el que el estudiante ha crecido y que circunscribe la cosmovisión, formas de expresión, de comunicación y maneras de acercarse al conocimiento (Hanne y Mainardi, 2013; Silva, 2012).

Es interesante, en este sentido, la explicación de Carrillo-Méndez (2014) sobre este tema:

Cada grupo indígena presenta un estilo de vida o *habitus*³ particular que los une y que los identifica del resto de la población, sean estos zapotecas, mixtecos, chontales, etc., y por tanto cada estudiante que llega a la universidad tiende a reproducir su *habitus*, pero al ingresar a la universidad deben adecuarse a un horario establecido de tiempo completo, al acercamiento necesario de tecnología, a la lectura obligatoria en idioma español y al aprendizaje del idioma inglés. Ante esto y el cambio drástico que existe cuando los jóvenes tienen que dejar su lugar de origen; se ven obligados a ser partícipes del nuevo *habitus* que la universidad les exige. (p.57)

Como tal, es importante tener en cuenta que estos jóvenes no dejan su cultura cuando se incorporan a las instituciones de educación superior y la vuelven a cargar al egresar (Jozami, 2016). Las universidades convencionales aún no han logrado transitar del reconocimiento de la diversidad de los estudiantes a una reforma de los currículos que refleje la historia, idiomas y conocimientos de sus pueblos, que promueva la apertura de otras

² De acuerdo con Bourdieu y Passeron (2014) el capital cultural se refiere a los bienes culturales que transmiten las familias y su valor depende de la distancia entre la arbitrariedad cultural dominante (lenguaje, conocimientos, formas de proceder y de aprender) y la inculcada por las familias de los diferentes grupos o clases. Por ejemplo, las personas que hablan una lengua indígena podrían poseer un capital cultural mayor que aquellos que sólo hablen castellano, sin embargo, en la medida en la que las lenguas indígenas no tengan importancia para la cultura dominante, no constituyen una ventaja en el ámbito escolar (Rodríguez y Valdivieso, 2008).

³ El *habitus* se entiende como una formación duradera, transferible y exhaustiva; producto de la interiorización de los principios impuestos por un grupo o clase determinada, de esta manera, sugiere lo que una persona hace, piensa y dice (Bourdieu y Passeron, 2014)

experiencias históricas, culturales, políticas o lingüísticas que puedan compartir estos estudiantes (Mato, 2016; Olivera y Dietz, 2017).

En otras palabras, estas instituciones se basan y a su vez reproducen un conocimiento que “se ampara en los criterios de neutralidad, objetividad y científicidad” (Rosso, Artieda y Luján, 2016, p. 381), por lo que se vuelve difícil dentro de estas universidades asumir como conocimiento todo aquello que se reproduce fuera de este tipo de lógicas, así como avalar otras cosmovisiones y formas de pensamiento.

En esta misma línea, los programas de acción afirmativa que forman parte de las instituciones convencionales de índole público o privado “a menudo se limitan a acompañar a las y los estudiantes indígenas en su tránsito por una institución universitaria que sigue sin reconocer sus culturas, sus lenguas o sus saberes y que por ello les sigue siendo ajena” (Olivera y Dietz, 2017, p. 10)

Así mismo, las diferencias contextuales, lingüísticas y epistémicas que puede haber entre la comunidad de origen del joven y el nuevo contexto urbano y universitario al que ingresan estos estudiantes indígenas, podrían llevar al debilitamiento de los lazos con sus comunidades origen (Badillo, 2011) o la negación de su condición indígena en el espacio académico y social universitario (Velasco, 2010). Particularmente, el choque entre la cultura hegemónica y las prácticas de los diversos grupos étnicos podría llevar a la pérdida de la identidad comunitaria y cultural.

Vale la pena decir que la tarea más ardua de estas universidades es interculturalizar su currículum (Rosso et al., 2016), ante lo que Mora (2016) señala:

En el plano más profundo, es necesario generar más espacios de discusión, participación y trabajo, orientados al reconocimiento y valoración real de otras formas y prácticas de conocimiento que puedan ser incluidas en la formación curricular o la investigación desde su aporte al desarrollo del conocimiento; pero, sobre todo, como universidad pública [Universidad de Chile], tenemos la tarea de contribuir a la restitución del derecho a una Educación Superior pertinente que permita el desarrollo de los pueblos indígenas desde sus propias identidades y culturas. (p.182)

Diversas investigaciones se han interesado por el tema de la presencia de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior. En el siguiente apartado se recuperan algunas que aportan de manera significativa a la presente problemática.

1.4 Investigaciones en torno a la experiencia de jóvenes indígenas en las instituciones de educación superior

En este espacio se ahonda en las diversas investigaciones que se han preocupado por indagar en las experiencias y trayectorias educativas de jóvenes indígenas que han logrado ingresar a la educación superior. En un primer momento se habla de algunas dificultades a las que se enfrentan estos estudiantes en su transitar por la universidad, después se profundiza en algunas situaciones que los motivaron a culminar sus estudios. En esta misma línea, se ahonda en la relevancia de los programas de acción afirmativa y se culmina con algunos estudios que tienen que ver con la pertinencia cultural de las universidades convencionales en las que estudian los jóvenes provenientes de pueblos originarios.

En sintonía con el apartado anterior es relevante profundizar en aquellas investigaciones que, a través de la experiencia de estudiantes indígenas en distintas universidades públicas y privadas de México, hacen alusión a diversas adversidades por las que atraviesan estos jóvenes durante su transitar en la universidad.

De manera particular, Badillo (2001), Carnoy, Santibañez, Maldonado y Ordorinka (2002), Chávez (2008), Fernández (2014) y Ruiz y Franco (2017) mencionan dificultades que tienen que ver con los siguientes aspectos:

- La baja calidad educativa que recibe esta población en el nivel básico y medio superior, lo que se deriva en la reprobación de los exámenes de ingreso a las universidades y en las oportunidades limitadas que tienen estos jóvenes de permanecer en la escuela.
- La distancia geográfica y cultural que hay entre sus comunidades de origen y las instituciones educativas.
- Factores discriminatorios, en ciertas ocasiones la identidad indígena de los estudiantes los lleva a segregarse individualmente con la intención de protegerse de las agresiones de sus demás compañeros no indígenas. De igual forma, el

dominio del español es un factor que provoca dificultades de integración y/o académicas, lo que puede generar soledad e inseguridad personal en estos jóvenes.

- Barreras económicas, lo que a su vez se relaciona con el reto de mantener vínculos con su comunidad de origen, ya que debido a la falta de recursos los estudiantes dejan de asistir a eventos importantes como fiestas, tequios o asambleas; dentro de la comunidad ello es visto como falta de interés y también representa una dificultad cuando estos jóvenes egresan.

En relación con este último punto, Casillas, Ortiz y Badillo (2009) mencionan en su investigación la relevancia que tiene para estos jóvenes regresar con frecuencia a su comunidad de origen para visitar a sus familias, así como para asistir y participar en las fiestas. Por lo tanto, el hecho de que estos estudiantes no puedan visitar sus comunidades trae consecuencias cuando estos jóvenes egresan y tratan de reintegrarse a su comunidad, sobre todo para las mujeres, puesto que existe un gran contraste entre la profesionalización de las jóvenes y el rol que desempeñan las mujeres en los pueblos originarios, enfocado principalmente en el cuidado del hogar, de los hijos y del esposo o pareja (Badillo, 2011).

Así mismo, las investigaciones de Carnoy, Santibañez, Maldonado y Ordorinka (2002), Casillas et al. (2009), Chávez (2008) y Ruiz y Franco (2017), junto con la tesis de maestría de Gracida (2012) hablan de condiciones que favorecieron el ingreso y egreso de la educación superior de estos estudiantes indígenas.

Específicamente los autores señalan el compromiso que adquieren estos jóvenes con sus comunidades de origen o con sus familias, particularmente porque estudiar la universidad representa una erogación de dinero en la familia para pagar el traslado o la estancia y ello impulsa a estos estudiantes positivamente en el camino hacia el éxito académico, así mismo, las investigaciones mencionan el gusto por la escuela, la actitud personal, el apoyo de personas en sus procesos escolares, quienes les mandaron mensajes positivos o representaron modelos que seguir, estos sujetos pueden ser miembros de la familia, maestros o compañeros y, por último, apoyo económico, ya sea por parte de algún familiar o a partir de becas y/o programas enfocados a la población indígena.

En este sentido, respecto a los apoyos académicos que recibieron estos jóvenes existe un contraste entre lo que mencionan Badillo (2011), Casillas et al. (2009) y Chávez (2008) y lo encontrado por Carnoy et al. (2002). Los primeros hablan de la importancia de este tipo de programas, particularmente los estudiantes indígenas encontraron en el PAEIIES y en las UA AEI apoyo para mejorar su desempeño académico y culminar sus estudios universitarios, becas, la posibilidad de participar en actividades artísticas y una herramienta que ayudó a la reivindicación de su adscripción indígena, así como un espacio de convivencia con otros estudiantes provenientes de pueblos originarios que fortaleció la valoración positiva de su identidad indígena.

Por lo tanto, Badillo (2011), Casillas et al. (2009) y Chávez (2008) señalan que las políticas de acción afirmativa funcionan y tiene buenos resultados al promover la integración de los estudiantes indígenas a las carreras convencionales, así como a una institución y dinámica disciplinaria que se creó pensando en otro tipo de contexto. Los autores enfatizan la pertinencia del programa en cuestiones de identidad, académicas y económicas.

No obstante, en la investigación de Carnoy et al. (2002) los entrevistados indígenas mencionaron explícitamente que las becas y fondos externos no fueron suficientes en términos de garantizar una educación universitaria exitosa, pues más allá de lo económico, se enfrentan a otro tipo de adversidades en su trayectoria universitaria.

A partir de estas investigaciones es interesante vislumbrar, en un primer momento, las dificultades por las que atraviesan los jóvenes indígenas en su intento por permanecer en el sistema educativo hasta concluir sus estudios de educación superior. Así como conocer aquellas condiciones que fungieron el papel de motivadores y que los alentaron a llegar a la universidad y concluir sus estudios de educación superior.

De modo que estos autores reiteran la importancia de identificar y reconocer a los alumnos provenientes de pueblos originarios que estudian en las instituciones de educación superior, ya que sus experiencias pueden dar pista de diversas estrategias que contribuyen a la permanencia y conclusión de sus estudios universitarios.

De igual manera, se retoma la importancia del apoyo académico que reciben los jóvenes provenientes de pueblos originarios en las universidades convencionales, cuestión

que favorece tanto la permanencia como la culminación de sus estudios de educación superior.

Así mismo, estas investigaciones permiten afirmar que el encuentro con el otro en estos espacios que son ajenos y distantes a su comunidad de origen favorece y refuerza la identidad étnica de los jóvenes provenientes de pueblos originarios. No obstante, estos estudios también permiten hacer una pregunta por los vínculos con la comunidad de origen que, en algunas ocasiones, disminuyen debido a la distancia geográfica, a los nuevos conocimientos adquiridos que pueden alejarse de las cosmogonías de los pueblos originarios y a la poca participación en la organización de las fiestas, en las tareas políticas o en las asambleas comunales.

A partir de estos autores, se resalta la importancia de escuchar las voces de los estudiantes indígenas, conocer su historia y profundizar en la experiencia que tuvieron en su transitar por el sistema educativo.

Previo a terminar este apartado, es importante resaltar algunas investigaciones que nacen en las universidades interculturales y que permiten enfatizar cuestiones étnicas que se entretajan en el espacio académico en el que están inmersos los estudiantes indígenas. Particularmente la investigación de Arcos (2012), en comparación con las universidades interculturales, resalta la poca pertinencia de universidades convencionales como la UPN o las normales de Chiapas, ya que no responden a los intereses ni a las necesidades de los estudiantes indígenas y como consecuencia, los jóvenes terminan negando su identidad, su cultura y su lengua.

De igual manera, Alonso, Hernández y Solís (2014) concluyen que la Unisur es un espacio que promueve una visión crítica de los estudiantes hacia las políticas públicas hegemónicas y neoliberales, además de suscitar el arraigo cultural y la identificación hacia su comunidad de origen a través de una relación familia-comunidad-universidad más activa.

Por último, la investigación de maestría de Matus (2010) profundiza en el impacto que tiene tanto para los jóvenes que provienen de pueblos originarios como para sus familias toparse con nuevas filosofías, formas de trabajo currículums y distintas didácticas docentes al ingresar a la educación superior y, específicamente, a instituciones convencionales.

Por lo tanto, es oportuno mencionar que esta vertiente de investigaciones enfatiza la importancia de la pertinencia cultural de las universidades en las que estudian los jóvenes indígenas, situación que se relaciona íntimamente con cuestiones de identidad. De igual manera, estos estudios permiten reafirmar lo señalado en el apartado anterior respecto a la distancia que existe entre las universidades convencionales con la población indígena, no sólo geográficamente, sino también en temas de lengua, historia, aprendizaje y construcción del conocimiento.

En este sentido, se justifica la pertinencia social y cultural de las universidades interculturales, puesto que favorecen tanto el reconocimiento como el fortalecimiento de las identidades individuales y colectivas de las comunidades indígenas, así como la promoción de la vinculación comunitaria a través de proyectos de desarrollo social y productivo.

En el marco de la presente investigación, lo anterior permite visualizar las distintas dificultades por las que atraviesan los niños y jóvenes indígenas en su transitar por el sistema educativo y aquellos retos que superan para ingresar a la educación superior. No obstante, como se señaló previamente, su experiencia universitaria también está permeada de distintos procesos en los que se entretajan dificultades y motivaciones.

De tal forma que se enfatiza la importancia de identificar a los jóvenes indígenas que ingresan a las universidades, escuchar sus voces, conocer sus vivencias y procesos en las instituciones de educación superior. En el siguiente apartado se profundiza en la relevancia de este estudio.

1.5 Justificación

Esta investigación se fundamenta en varias consideraciones que se han desarrollado a lo largo del presente documento. Como se mencionó previamente, a partir de las diversas estrategias impulsadas durante el gobierno de Vicente Fox aumentó la discusión en torno a la presencia de la población indígena en las instituciones de educación superior, por lo que comenzaron a haber más investigaciones interesadas en las universidades interculturales, así como estudios focalizados en el impacto, retos y alcances del PAEIIES y de las UAAEI localizadas en diferentes regiones de la República Mexicana.

Sin embargo, la mayoría de estas investigaciones son de carácter evaluativo y orientadas a las políticas internacionales y nacionales implementadas en México, así como estudios meramente descriptivos enfocados en experiencias concretas de acción afirmativa en las universidades (Mateos, Mendoza y Dietz, 2013).

Por lo tanto, se vuelve relevante escuchar las voces de estos jóvenes indígenas, conocer su experiencia, así como las diferentes situaciones que inciden en su permanencia y egreso de las universidades. Además, como se ha mencionado reiterativamente, es vital preguntarse por la identidad de los estudiantes indígenas que ingresan a instituciones de educación superior convencionales, puesto que existe gran distancia geográfica, epistémica y ontológica con las comunidades de origen de estos estudiantes y el currículum que predomina en estas instituciones.

En este sentido, la presente investigación podrá aportar información valiosa en torno a las dificultades por las que atraviesan en su transitar por la universidad y aquellas herramientas o situaciones que los motivan a culminar sus estudios de educación superior. Así como los diversos elementos que son parte importante de su experiencia universitaria.

Aunado a lo anterior, es indispensable señalar la poca información estadística que existe con relación a este tema, además de la dificultad para acceder a estos datos. Alcántara y Navarrete (2014), mencionan que los aspectos anteriores son indicadores de la falta de atención que recibe la población indígena; por ello, la necesidad de investigar sobre este tema, puesto que la falta de oportunidades de acceso a la educación superior, son indicativos de la desigualdad, la marginación y el racismo estructural del sistema educativo mexicano.

Cabe señalar también la nula existencia de investigaciones que se han realizado en torno al Programa de Becas Pedro Arrupe, S.J., contexto en el que se desarrolla la presente investigación. En la búsqueda de información únicamente se encontró un artículo ensayístico publicado por Islas (2015), quien relata brevemente su experiencia sobre el impacto social y laboral de la beca. Por lo tanto, es importante darle voz a estas y estos jóvenes beneficiarios del programa, conocer sus vivencias y profundizar en aquello que tienen que decir respecto a su experiencia en la universidad, particularmente, en la Universidad Iberoamericana Puebla.

Por último, en cuanto al factor personal, el interés de ahondar en esta problemática y específicamente en el contexto de la beca Pedro Arrupe, tiene su raíz en que estudié la licenciatura en la Universidad Iberoamericana Puebla (UIAP) y tuve compañeras beneficiarias de dicho programa. Como tal, este fue mi primer acercamiento con la problemática de la inequidad educativa en relación con los estudiantes indígenas, mientras que, al mismo tiempo fui testigo de la capacidad de mis compañeras de superar las adversidades hasta lograr concluir sus estudios universitarios.

Lo mencionado en este capítulo sobre el camino que recorren las personas indígenas para llegar a la educación superior, así como las vivencias que tienen a lo largo de su trayectoria en la universidad me llevó a plantear la siguiente pregunta de investigación, ¿qué dimensiones están presentes en la experiencia educativa de jóvenes indígenas estudiantes de una universidad convencional?

Esta inquietud me permitió preguntarme por aquellas situaciones, personas y condiciones que se entretajan en la experiencia de estos jóvenes, resultando así las preguntas secundarias, ¿qué motiva el ingreso y la permanencia en la universidad de los estudiantes provenientes de contextos indígenas?, ¿cuáles son algunos de los retos a los que se enfrentan?, ¿cómo viven los estudiantes el proceso educativo? y ¿de qué manera la relación de pares y los vínculos con los docentes repercute en la experiencia educativa de los jóvenes indígenas?

A partir de las voces de dos mujeres y dos hombres indígenas egresados de la Universidad Iberoamericana Puebla esta investigación busca dar cuenta de su experiencia educativa y, en este sentido, comprender cómo inciden las dimensiones personales, étnicas, familiares, económicas e institucionales, conocer las motivaciones intrínsecas y extrínsecas que tienen para ingresar y permanecer en la universidad, conocer algunos de los retos a los que se enfrentan, así como los elementos diferenciales de su proceso educativo y, por último, comprender la forma en la que la relación de pares y los vínculos con los docentes repercute en su experiencia.

Cabe señalar que en la presente investigación se entiende la experiencia educativa como lo vivido por alguien, lo que le pasa, lo que le acontece y centrarse en esta cualidad significa ahondar en ciertas dimensiones como el tiempo, lugares o relaciones, “situarse en

la experiencia supone también la posición subjetiva: la forma en que es experimentado, sentido, vivido por alguien en particular; lo que hace que sea una experiencia para alguien; lo que mueve y le conmueve en esa vivencia, lo que le da que pensar o le remueve en su sentido de las cosas” (Contreras y Pérez, 2010, p. 23).

De esta manera, preguntarse por la experiencia tiene que ver con cómo lo vivido por estos jóvenes indígenas se entreteje, deja huella y, a su vez, sitúa a la persona en una postura desde la cual observa el mundo, entiende las cosas y orienta sus acciones. Así como las formas en las que regresa a esa experiencia, la mira y le significa cosas distintas dependiendo del momento en el que se encuentra ahora (Contreras y Pérez, 2010).

2 MARCO REFERENCIAL

En el presente apartado se exponen los referentes teóricos y conceptuales que permitirán analizar los datos obtenidos en la presente investigación. Debido a mis intereses y a las particularidades del estudio, profundizaré en la teoría de la resiliencia, la cual abre una discusión sobre los aspectos intrínsecos y extrínsecos del individuo que amplían sus posibilidades de aprender de las adversidades e incluso superarlas y, en el sentido de la presente investigación, de permanecer en el sistema educativo hasta culminar la educación superior.

Además, ahondaré en la noción de interculturalidad puesto que permite comprender los procesos en los que se inmergen estos jóvenes indígenas al estudiar lejos de sus comunidades y, particularmente, en una institución de educación superior convencional que, como se ha indicado, son aquellas instituciones de educación superior que se enmarcan en un modelo occidental y, por lo tanto, no fueron creadas para responder a las demandas de personas provenientes de pueblos originarios o afrodescendientes (Mato, 2009; 2018).

Antes de comenzar, es importante aclarar que estos referentes surgieron y se nombraron a partir del trabajo de campo, ya que con base en los diversos acercamientos que se tuvieron con los egresados, se delimitaron los conceptos que ayudarían a analizar las experiencias y vivencias de estas cuatro personas.

Es decir, al comenzar la investigación se pensó que la resiliencia podría ser un concepto que iba de acuerdo con los procesos vividos por estos jóvenes, por lo que al realizar el trabajo de campo se tuvieron presentes las dimensiones relacionadas con este referente. Una vez que se tuvo el primer acercamiento con los sujetos y cuando se comenzaron a analizar los datos, se confirmó que este referente teórico podría ser de gran utilidad, pues se relacionaba estrechamente con las motivaciones y soportes que tuvieron estos jóvenes indígenas a lo largo de su vida y que, en cierta medida, los impulsaron a superar las dificultades que se presentaron en su camino.

En este mismo sentido, al sumergirme en las historias de estos jóvenes, emergió la noción de interculturalidad, un referente que permitió mirar y analizar la información desde

un enfoque particular en el que se abrió un espacio para comprender otros saberes, visiones, sentires y prácticas.

En este mismo sentido, se optó por utilizar la teoría de la resiliencia y no el término de agencia, pues era más sencillo realizar el análisis con base en las dimensiones que surgieron de las entrevistas con los sujetos y la ilación que se hace con los conceptos específicos que nombra esta teoría. Así mismo, no hay suficiente información en torno a la resiliencia en contextos indígenas y comunitarios, pues es un concepto que surge a partir de una visión occidental, por lo que se abre la posibilidad de comprender la experiencia de jóvenes provenientes de pueblos originarios considerando, además de los elementos personales, su cultura, historia y contexto socioeconómico.

Como tal, en este apartado es imposible ignorar las intuiciones y reflexiones que surgieron a partir del trabajo en campo, pues desde ahí nacen las formas en las que las personas nombran sus sucesos y experiencias. Lo que, a su vez, permite nutrir paulatinamente los referentes teóricos a partir del acercamiento a la realidad y de las voces de cuatros egresados indígenas.

2.1 ¿De dónde proviene la resiliencia?

La resiliencia es un concepto relativamente nuevo en el vocabulario de las ciencias sociales, ya que inicialmente se utilizaba en la física para expresar la cualidad de algunos materiales de resistir al impacto; en ese contexto se define como la resistencia de un cuerpo ante un golpe, la disminución de la fragilidad de un cuerpo al aumentar la resistencia o la capacidad de un material de recobrar su forma original después de someterse a una presión deformadora (Becoña; 2006; Poilpot, 2008).

Aludiendo a este significado, la resiliencia se retomó en el ámbito de la salud psicológica y estuvo, en un primer momento, dominada por el concepto de vulnerabilidad e invulnerabilidad. Es decir, tomando en cuenta que la física definía la resiliencia como la resistencia que tiene un cuerpo ante un golpe, los investigadores observaron el desarrollo de algunos niños y niñas vulnerables para descubrir cómo y en qué medida los riesgos que afrontaban moldeaban su vida, interesados también en estudiar las defensas, competencias y

capacidades que forjaban estos niños para sobrevivir psicológicamente (Theis, 2003; Tomkiewicz, 2008).

Para aclarar el concepto, se representó al sujeto como una muñeca de distintos materiales, es decir, vidrio, plástico y acero, mientras que un martillazo simbolizaba la agresión, por lo tanto, se explicó que la muñeca de vidrio se rompe, la de plástico vive con una marca imborrable y la de acero, que representa la invulnerabilidad, resiste.

En estos primeros estudios, es factible apreciar cómo el concepto estaba permeado por una concepción física en la que dominaba una lógica sumamente estructurada, pues solamente existía la posibilidad de evidenciar las dificultades de adaptación y los problemas de conducta de los niños que habían experimentado sucesos adversos. Sin embargo, se ignoraba la existencia de otros factores que también podían incidir como el ambiente, la herencia genética, diferencias de constitución, azares de la reproducción, enfermedades físicas, traumas provocados por el ambiente y crisis del desarrollo (Theis, 2003).

Por consiguiente, este modelo que se enfocaba en las repercusiones de las experiencias negativas se abandonó y surgió un modelo de la resiliencia que incorporó los factores de protección. Éste era un modelo dinámico y de efecto duradero que permitía pensar en un proyecto de vida. Como tal, los investigadores comenzaron a enfocarse en las competencias de los individuos, en sus capacidades de enfrentamiento y en sus estrategias de ajuste (Kotliarenko, Cáceres y Fontecilla, 1996; Theis, 2003; Tomkiewicz, 2008).

Distintos autores como Grotberg (2011), Melillo (2011) y Tomkiewicz (2008) señalan la investigación de Emmy Werner como el punto de partida de este nuevo modelo de resiliencia. Ella se dedicó a estudiar el devenir de los hijos de padres sometidos a condiciones de vida signadas por la pobreza extrema; en este sentido, se suponía que los hijos al ser educados en familias monoparentales, alcohólicas, muchas veces maltratados o carentes de cuidados, eran mucho más propensos a tener un futuro desolador.

Durante 32 años Emmy Werner siguió el desarrollo de vida de aproximadamente 200 niños de dos años en la isla de Kauai, Hawai. Los resultados arrojaron que 70 de estos individuos, es decir, el 3%, sin haber contado con el beneficio de cuidados especiales, lograron sobreponerse a las adversidades y realizar una vida plena de sentido (*meaningful*

life); estos fueron los niños a los que la psicóloga alemana denominó resilientes. Así mismo, en sus investigaciones aclaró que la presencia y el apoyo incondicional de un adulto significativo durante su desarrollo, fue un hecho de la vida de estas personas que se daba sin excepción. El amor y afecto recibido se encontraban en la base de estos desarrollos exitosos.

A partir de estos primeros estudios, Infante (2011) señala la existencia de dos principales vertientes investigativas. La primera comienza a principios de los años 70 y se pregunta por las cualidades que distinguen a aquellos niños que, a pesar de vivir en riesgo social, se adaptan a la sociedad. Por lo tanto, los investigadores buscan identificar los factores de riesgo y de protección que influyen en la adaptación positiva de estos niños; aquí se encuentra el estudio de Emmy Werner.

La segunda surge a mediados de la década de los noventa e indaga por los procesos asociados a la adaptación positiva de las personas que han vivido o viven en condiciones de adversidad. Con base en ello, los expertos retoman el interés de la primera generación respecto a los factores que influyen en este proceso y agregan aquellos factores que están en la base de la adaptación resiliente. Algunos investigadores pioneros de esta generación son Michael Rutter y Edith H. Grotberg.

Con base en lo anterior, actualmente se ha dado mayor énfasis a la importancia de desarrollar y promover el potencial humano, contrario a décadas anteriores cuando el modelo se centraba en el daño causado. En otras palabras, la resiliencia en esta época se interesa por estudiar cómo las personas son capaces de sobrevivir y superar las adversidades, procura promover procesos que involucren a la persona y su ambiente social, ayudándolo a adaptarse a la sociedad y a tener una mejor calidad de vida (Infante, 2011). Esta cuestión es sumamente importante en este tipo de estudios para transitar de una visión deficitaria a una de capacidades.

De esta manera, cabe mencionar que la presente investigación se centra en la segunda vertiente investigativa, puesto que busca dar cuenta de la experiencia universitaria de cuatro jóvenes indígenas, profundizando en los aspectos, situaciones y personas que los motivaron a permanecer en el sistema educativo hasta culminar la educación superior, ello sin olvidar los retos a los que se enfrentaron a lo largo de su trayectoria educativa. Así, se indaga también

en las relaciones existentes y procesos emergentes de la interacción entre las adversidades y los soportes con las que contaron los egresados para superarlas.

Además, como se verá más adelante, la noción de interculturalidad no es ajena a este referente, pues varias de las dificultades que se entretajan en el caminar educativo de los sujetos de esta investigación se relacionan ampliamente con la estructura de un sistema social y educativo hegemónico, en tanto estos jóvenes necesitaron hacerse de diversas herramientas para adaptarse a un nuevo contexto y lograr sus metas. En los siguientes apartados, se profundizará al respecto.

2.1.1 El concepto de resiliencia

Hasta el momento, no existe un consenso respecto a la definición de resiliencia. Algunos autores enfatizan la evolución positiva de las personas después de sufrir un riesgo grave (Rutter, 1993 en Manciaux, 2003), otros la entienden a partir de la adaptación favorable a la sociedad y la continuación de los proyectos de vida a pesar de la presencia de acontecimientos desestabilizadores, alguna adversidad o condiciones de vida difíciles (Titrán, 2008; Vanistendael, 1996 en Manciaux, 2003), mientras que también hay quienes enfatizan el proceso dinámico y el resultado positivo en contextos de gran adversidad (Luthar y otros, 2000 en Infante, 2011).

A partir de las definiciones anteriores, es evidente notar que hay una articulación entre los autores anteriores, pues en todas las interpretaciones se enmarcan los conceptos de adversidad, estrés, enfermedad, trauma y situaciones desfavorables, así como una evolución posterior satisfactoria y un efectivo afrontamiento al riesgo o a la adversidad. En otras palabras, los autores coinciden al señalar que la resiliencia se activa cuando la persona se encuentra frente a una adversidad que necesita ser superada y a través de diversos factores protectores logran superar esa situación.

Al revisar las diferentes interpretaciones de este concepto, así como las similitudes y diferencias, se concluyó que en la presente investigación se entiende la resiliencia como “la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive ser transformados por estas” (Grotberg, 2006, p.18).

Esta decisión se tomó con base en tres aspectos. En primer lugar, por el elemento transformativo que se distingue en esta concepción, pues se interpreta que, después de que estos cuatro jóvenes provenientes de pueblos originarios vivieron diversas situaciones de riesgo y las superaron, aprendieron de esta experiencia y, por lo tanto, se transformaron.

En un segundo momento, esta decisión se respalda desde la noción de experiencia educativa, el tema de la presente investigación, ya que de acuerdo con Contreras y Pérez (2010) la experiencia supone una idea que profundiza en los sucesos que vive la persona e indaga en cómo lo vivido le deja huella. De esta manera, es imposible ignorar lo que causó en ellos mudarse a un contexto geográfico y cultural totalmente diferente a su entorno cercano, tener que superar ciertas barreras para llegar a la educación superior y, al final, cumplir sus metas.

El último aspecto se respalda desde lo mencionado por los egresados indígenas en el trabajo de campo, pues esta definición de resiliencia encuentra eco en tanto cada suceso que experimentaron, que recuerdan y narran dejó alguna huella en su historia. El trabajo de campo y la realización de entrevistas les implicó a los sujetos volver a lo vivido y, en cuanto a mí como investigadora, significó reconocer las razones por las que relataron esos hechos en particular, explorar qué causa en ellos ahora que lo recuerdan, así como las reflexiones que surgían ahora que miraban atrás y lo relataban a otra persona.

Al haber especificado lo anterior, es pertinente profundizar en otros elementos de la resiliencia que ayudarán a esclarecer este concepto. Desde la mirada de esta investigación y con base en los autores que se retoman en este apartado, la resiliencia se considera un proceso dinámico y evolutivo, es una capacidad de la persona que se construye en interacción con otros elementos del entorno, como sus vivencias anteriores, la familia, la escuela, la comunidad, el contexto político, económico, social y/o humano y, en este sentido, no es un adjetivo que califique a la persona en todo momento o un tributo personal del individuo que lo diferencie de las demás personas (Infante, 2011; Luthar, 2003; Manciaux, 2003).

Así mismo, es relevante considerar que la resiliencia tiene límites y puede variar dependiendo del tipo de agresión, del contexto y del período de vida en el que se encuentre la persona (Cyrulnik, Tomkiewicz, Guénard, et al., 2004).

Como resumen, se rescata que hay diversas definiciones de este concepto, sin embargo, en esta investigación se entiende que la resiliencia implica la presencia de una situación desfavorable, así como la superación de dicha adversidad. El concepto alude a un proceso dinámico, evolutivo y transformativo, que se construye en interacción con otros factores tanto internos como externos a la persona, por ello, la resiliencia varía dependiendo de la adversidad, el entorno y el período de vida en el que se encuentra el ser humano.

Enfatizando el elemento transformativo del proceso, la interculturalidad cobra especial sentido, en tanto esta investigación alude a un grupo de jóvenes indígenas quienes para superar ciertas dificultades que derivan de un sistema monolítico, tuvieron que adaptarse a un nuevo contexto e *innovarse* (Duquesnoy 2014) sin que ello implicara el debilitamiento de sus vínculos comunitarios y su identidad étnica.

Para seguir profundizando al respecto, en el siguiente apartado se retoman los ámbitos en los que surge la resiliencia, es decir, el tipo de adversidades que pueden desencadenarla, así como los elementos que ayudan a promover el proceso resiliente y, por ende, llevan a la persona a superar las adversidades con las que se enfrenta en su caminar.

2.1.2 Factores de riesgo y factores resilientes

Como se mencionó en el apartado anterior, la resiliencia se activa cuando se presenta una adversidad y, con ello, la necesidad de superarla. Es decir, la resiliencia es fruto de la interacción que existe entre los factores de riesgo, que son las dificultades, y los factores de protección o los soportes que ayudan a la persona a sobrepasar la adversidad (Manciaux, 2003).

Para adentrarnos al tema, es relevante mencionar la existencia de distintas denominaciones que surgen en la literatura. La mayoría de los autores los denominan factores de riesgo y de protección (Braverman, 2001; Cyrulnik, 2004; Manciaux, 2003; Theis, 2003). No obstante, Rutter (en Kotliarenko et al., 1993) los denomina mecanismos de protección y procesos de vulnerabilidad.

Mientras que Grotberg (2006; 2011) denomina a los factores de protección como factores resilientes, ya que considera que este término sugiere una perspectiva holística⁴ de la resiliencia, entendiendo el concepto a partir de un proceso dinámico, diverso y complejo. Además, señala que el término factores de protección enfatiza el modelo de salud que se aplicaba a otro tipo de investigaciones relacionadas con la resiliencia (Forés y Grané, 2012).

En esta investigación se utilizarán las denominaciones factores resilientes y factores de riesgo, puesto que el enfoque de la autora concuerda con el enfoque de resiliencia que se retoma para el estudio. Especialmente, por la mirada holística que implica el término, ya que desde esta orientación la resiliencia se percibe como un proceso complejo que implica un entramado de elementos intrínsecos y extrínsecos a la persona.

Ahora, los factores de riesgo se definen como aquellos estresores o condiciones ambientales que traen como consecuencia una adaptación relativamente baja de la persona en ciertas áreas como pueden ser la salud física o mental, el resultado académico o el ajuste social (Baverman, 2001; Rutter, 1985 en Kotliarenko et al., 1996).

Al hacer un esfuerzo y retomar a diversos autores (Grotberg, 2006; Theis, 2003; Tomiewicz, 2004) los factores de riesgo se podrían agrupar en las siguientes categorías:

- 1) Situación familiar en donde las personas experimenten violencia familiar, tengan padres alcohólicos, hayan vivido la muerte de algún familiar cercano, abandono, divorcio, separación de los padres, abuso sexual, ausencia de la mamá o del papá, así como padres que pierden sus trabajos o fuentes de ingreso.
- 2) Factores sociales o ambientales. En otras palabras, racismo, discriminación o condiciones económicas adversas.
- 3) Ámbito biológico. Se circunscriben desventajas congénitas o adquiridas.
- 4) Ámbito histórico-político. Pueden ser catástrofes de origen natural, guerras o traslados forzosos.

⁴ El carácter holístico de la resiliencia se resume en dos aspectos fundamentales. El primero se refiere a la universalidad de los procesos de resiliencia, es decir, que están presentes en todas las personas y en todo, es decir, no es exclusiva de ciertas experiencias en particular. El segundo aspecto indica que, a pesar de la multiplicidad de factores que intervienen en la resiliencia, ésta es mucho más que la suma de sus partes (Forés y Grané, 2012)

En relación con esto, en campo se observó que hay otros factores mucho más específicos que podrían estar relacionados con factores sociales, pero que, particularmente en el contexto de la presente investigación, están asociados con estructuras hegemónicas de poder. Es decir, hablar una lengua indígena fue un factor de riesgo en la medida en la que en el sistema educativo en el que se desarrollaron estos jóvenes dominaba el español.

Lo mismo sucede cuando se piensa en las formas de ver y percibir el mundo, la comunicación y el lenguaje de los sujetos de esta investigación, en contraparte con la necesidad de adaptación a un sistema monocultural occidentalizante. Por lo tanto, resulta muy sugerente señalar que los factores de riesgo dependen ampliamente del contexto cercano en el que se desarrolla la persona y de los nuevos espacios en los que se inmerge.

Ahora, el análisis de los factores de riesgo llevó a los investigadores a preguntarse por los elementos que promueven los factores resilientes, es decir, los que ayudan a la persona a protegerse de las variables de riesgo, a superarlas y que, por incluir un componente de interacción, se manifiestan después del factor estresante, modificando la respuesta de la persona a una reacción más adaptativa (Becoña, 2006; Kotliarenco et al., 1996).

Es importante comprender que estos factores no son sinónimos de experiencias positivas, en algunas circunstancias los eventos peligrosos o desagradables fortalecen a las personas en acontecimientos similares (Kotliarenco et al., 1996). Es decir, en algunas ocasiones “un mismo factor puede ser un riesgo o una protección según el contexto, la naturaleza y la intensidad del estrés, la persona y aun el período de la vida de un mismo individuo” (Manciaux, 2003, p.23).

Respecto a esto, lo experimentado por los egresados indígenas coincide con lo que se menciona en la literatura, pues en más de una ocasión, situaciones que los pudieron haber desmotivado, representaron un impulso para continuar y llegar a sus metas. Incluso se percibe como una motivación constante, es decir, una situación que experimentaron en una etapa temprana de la vida estuvo presente como factor motivante a lo largo del camino que recorrieron hasta culminar la educación superior.

Por otro lado, es importante comprender que el factor resiliente puede ser una característica o cualidad de la persona (Kotliarenco et al., 1996). De acuerdo con Theis

(2003), los factores resilientes más recurrentes pueden encontrarse en el individuo, en la familia o en el ambiente.

Es decir, ante situaciones traumáticas la persona puede hacer uso de sus propios recursos internos, que podrían ser un coeficiente intelectual elevado, buena capacidad de resolver problemas, capacidad de planificar, sensación de eficacia personal, comprensión de sí mismo, lugar de control interno, competencias relacionales (empatía y capacidad de buscar ayuda), alta autoestima, temperamento fácil, un apego asegurador, así como el uso adecuado de mecanismos de defensa, es decir, escisión, negación, intelectualización, creatividad o sentido del humor.

En lo que se refiere a los procesos resilientes en la familia, se encuentran una buena relación con al menos uno de los padres o con un miembro de la familia próxima, padres competentes, una buena educación y el apoyo del cónyuge en la adultez.

Por último, aquellos que la persona puede encontrar en el ambiente son los tutores de resiliencia, es decir, pares, profesores, vecinos o terapeutas que representan una influencia positiva en el individuo. La escuela también puede ejercer un papel positivo, así como la participación en actividades religiosas, culturales, asociativas o humanitarias. “También es evidente que para construirse hace falta un acompañamiento parental o sustitutivo que sea a la vez envoltura, crisol y lugar de experimentación” (Theis, 2003 p.55).

Para complementar lo mencionado por Theis (2003), se utilizará el modelo propuesto por Grotberg (2006; 2011), quien organiza los factores resilientes en tres categorías: yo tengo, yo soy, yo puedo. *Yo tengo* son apoyos externos que promueven la resiliencia; *yo soy* es la fuerza interior que se desarrolla a través del tiempo y que sostiene a aquellos que se encuentran frente a alguna adversidad; mientras que los factores interpersonales y la capacidad de resolución de problemas que se enfrenta con la adversidad real hacen hincapié al *yo puedo*. De manera específica, las categorías son las siguientes:

Yo tengo:

- Una o más personas dentro del grupo familiar en las que confío y me quieren incondicionalmente.

- Personas que ponen límites en mi comportamiento para que aprenda a evitar los peligros o problemas y me alientan a ser independiente.
- Personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder.
- Acceso a la salud, a la educación y a servicios de seguridad.
- Personas que me ayudan cuando estoy enfermo, en peligro o necesito aprender.
- Una familia y entorno estable.

Yo soy:

- Una persona que agrada a la mayoría de la gente, por la que otros sienten aprecio y cariño.
- Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto.
- Alguien que siente empatía y se preocupa por los demás.
- Generalmente tranquilo y bien predispuesto.
- Respetuoso de mí mismo y del prójimo.
- Alguien que logra aquello que se propone y que planea para el futuro.
- Seguro de sí mismo, optimista, confiado y con mucha esperanza.
- Responsable de mis acciones y estoy dispuesto a aceptar las consecuencias de éstas.

Yo puedo:

- Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan.
- Generar nuevos caminos para hacer las cosas o resolver los problemas.
- Realizar una tarea hasta finalizarla.
- Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no es correcto.
- Buscar el momento apropiado para dialogar con alguien o actuar.
- Pedir ayuda cuando lo necesito.
- Expresar emociones y pensamientos.
- Encontrar humor en las adversidades y utilizarlo para reducir tensiones.
- Resolver conflictos en diversos ámbitos, ya sea dentro del académico, laboral, personal o social

En relación con lo anterior, la autora (Grotberg, 2006) afirma que la confianza es clave para promover la resiliencia. Cuando las personas tienen relaciones confiables y

amorosas están listos para aceptar y establecer límites en su conducta, así como para imitar modelos (yo tengo); tienen más esperanza y son más agradables, solidarios, optimistas (yo soy) y podrán involucrarse con mayor soltura en relaciones interpersonales exitosas, así como resolver conflictos y ser capaces de pedir ayuda cuando lo requieran (yo puedo).

Además, lo anterior encuentra eco en las preguntas de investigación, en tanto me cuestiono por los diferentes actores que se entretajan en las historias de estos egresados, así como el papel de los pares, docentes y demás académicos en el contexto universitario.

Por otro lado, cabe aclarar que un factor resiliente no corresponde directamente a una adversidad vivida. En otras palabras, de acuerdo con la investigación en cuestión, se observó que estos jóvenes tomaban y combinaban diferentes elementos resilientes específicos individuales y del entorno, para enfrentar cada una de las adversidades que ellos relatan.

De igual manera, en múltiples ocasiones un mismo factor resiliente, ya fuera una persona de confianza, una actitud o un conocimiento, los ayudó a afrontar de manera positiva diversas dificultades que se presentaron en su camino. Es decir, el factor resiliente no siempre surge con el factor de riesgo, sino que la persona ya cuenta con el elemento.

Por último, reiterando que la resiliencia es un proceso dinámico, es valioso señalar que, de acuerdo con Henderson y Milstein (2003), la adaptación de la persona después de experimentar una situación estresante puede variar. Para explicar este proceso, los autores retoman el modelo de la resiliencia de Richardson, Neige, Jenson y Kumpfer (1990 en Henderson y Milstein, 2003, p. 25).

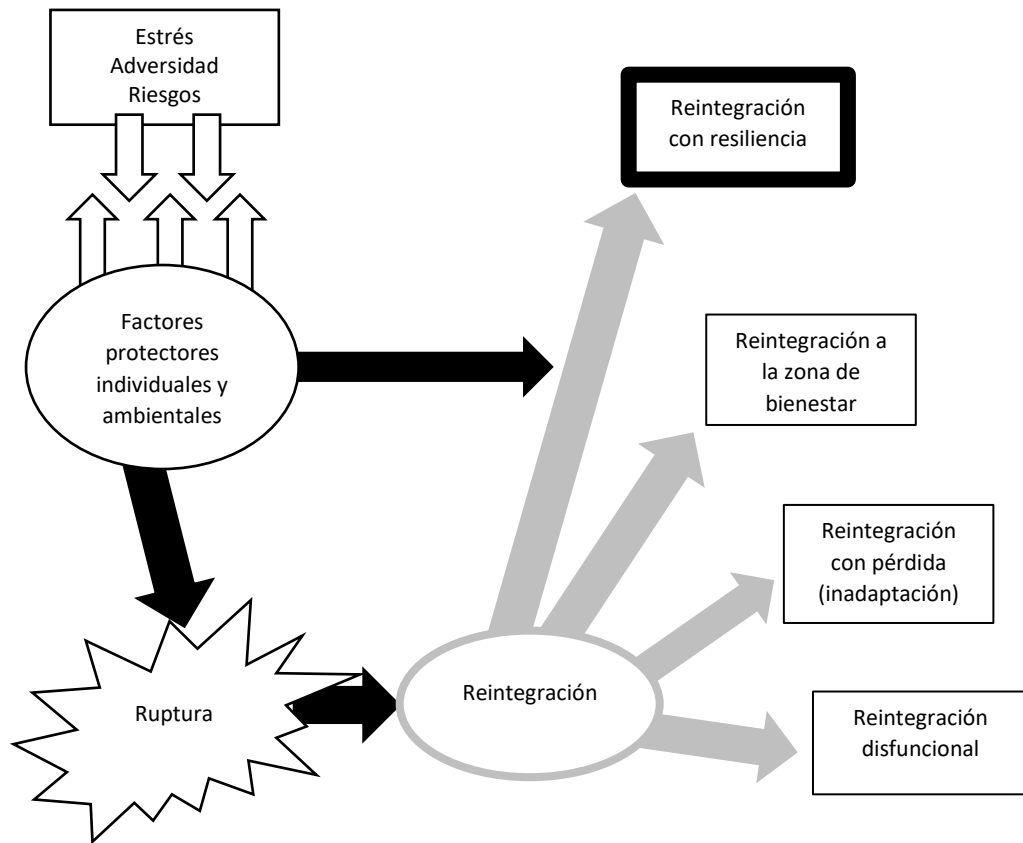


Figura 1. El Modelo de la Resiliencia

Fuente: Richardson et al. (1990) en Henderson y Milstein (2003, p.25)

Este modelo enfatiza que, en función de los factores resilientes con los que cuenta la persona, podrá experimentar diferentes procesos de reintegración. Es decir, cuando el individuo tiene suficientes factores protectores, se adaptará sin experimentar una ruptura significativa.

Sin embargo, cuando la persona no cuenta con la protección necesaria, atravesará por un proceso de ruptura psicológica para después, con el paso del tiempo, reintegrarse, proceso que varía dependiendo de la persona. En primer lugar, se observa en el diagrama que el individuo puede experimentar una reintegración con características disfuncionales, como una baja autoestima o, baja capacidad de enfrentar sanamente los problemas. Por el contrario, la adaptación puede suscitar el regreso del individuo a la zona de bienestar o el incremento de la resiliencia. Henderson y Milstein (2003) señalan al respecto:

El Modelo de la Resiliencia ofrece dos mensajes importantes: que la adversidad no conduce automáticamente a la disfunción, sino que puede tener diversos resultados para el individuo que la sufre, y que incluso una reacción inicial disfuncional a la adversidad puede mejorar con el tiempo. (p.25)

Por lo tanto, se recalca la importancia de disminuir los factores de riesgo y aumentar los resilientes, lo que promueve un mejor desarrollo de vida de la persona. Es decir, como se mencionó anteriormente, en lugar de concentrarse en las debilidades y las carencias, es relevante concentrarse en las fortalezas de la persona y el entorno que lo rodea para saber cómo hacer uso de los elementos resilientes (Becoña, 2006).

Este modelo guarda una estrecha relación con el concepto de resiliencia que se retoma en la presente investigación, ya que contempla la resiliencia como un proceso y analiza las diferentes formas en las que la persona se reintegra, ya sea a la sociedad o a su proyecto de vida, después de la presencia de alguna adversidad. Además, contempla las transformaciones que pudieron suscitar en estos cuatro jóvenes cuando se toparon con alguna dificultad o momentos de estrés, es decir, se reitera que las personas no se mantienen estática después del proceso experimentado, sino que se modifican.

Cabe mencionar que el modelo de resiliencia, así como las categorías del yo tengo, yo soy y yo puedo han sido retomadas en diversos programas y proyectos educativos con la intención de generar mejores relaciones entre los distintos actores escolares y, de esta manera, promover factores resilientes. En el apartado siguiente se profundiza con mayor precisión al respecto.

2.1.3 La resiliencia y la educación

La escuela puede ser pensada como un factor resiliente en tanto es un espacio en donde niños y jóvenes pueden desarrollar capacidades para sobreponerse a las adversidades a las que se enfrentan a lo largo de su trayectoria de vida. Es decir, es un lugar en donde la persona adquiere competencias sociales, académicas y vocacionales que lo ayudan a salir adelante en la vida. Así mismo, los profesores e iguales en múltiples ocasiones se vuelven tutores de resiliencia de los mismos estudiantes (Henderson y Milstein, 2003). Alrededor de estos temas y elementos de la resiliencia se desarrolla el presente apartado.

Para comenzar, es interesante señalar que la resiliencia puede ser promovida en estos espacios educativos aun cuando no se resalta el uso del concepto, es decir, puede ser fomentada a través de diversas prácticas en donde participen padres, cuidadores o profesores (Melillo, 2011).

Henderson y Milstein (2003), así como Melillo (2011) profundizan en ciertas acciones relevantes que muestran cómo las escuelas, familias y comunidades aportan factores protectores ambientales que promueven los factores resilientes individuales. Estos puntos se dividen en seis, de acuerdo con la clasificación de Henderson y Milstein (2003), los primeros tres resaltan la mitigación del riesgo, mientras que los últimos enfatizan las condiciones ambientales que normalmente están presentes en la vida de las personas que se sobreponen a la adversidad, por lo que acentúan la construcción de la resiliencia; mismas que podrían ser consideradas en los programas de acción afirmativa como la Beca Pedro Arrupe para brindar herramientas a jóvenes que ingresan a la universidad por medio de este programa.

1. Enriquecer los vínculos. Fortalecer las conexiones entre las personas y cualquier individuo o actividad prosocial, así mismo se prioriza la participación de los padres en las actividades escolares y se promueve la vinculación de los alumnos con su rendimiento escolar y académico, con la intención de conectarlos con su estilo de aprendizaje predilecto.
2. Fijar límites claros y firmes. Elaborar e implementar políticas y procedimientos escolares coherentes, así como explicitar las conductas esperadas por parte de los alumnos. Es importante darle la oportunidad a los estudiantes de crear las reglas que gobiernen el salón de clase, las que además deben basarse en conductas afectuosas antes que punitivas.
3. Enseñar habilidades para la vida. Entre las que se encuentran la cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad, destrezas comunicacionales, habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones, así como un manejo sano del estrés.
4. Brindar afecto y apoyo. Proporcionar respaldo y aliento incondicionales; como se ha mencionado, el afecto es el aspecto más importante en la promoción de la resiliencia. En la escuela es relevante que se tomen medidas concretas como tomar en cuenta a

todos los alumnos, saber sus nombres o investigar e intervenir cuando alguno de ellos atraviesa por alguna situación difícil.

5. Establecer y transmitir expectativas elevadas. Además de ser elevadas, también deben ser realistas para que puedan actuar como motivadores eficaces. En otras palabras, comunicarle al alumno que tiene todo lo necesario para ser un estudiante exitoso.
6. Brindar oportunidades de participación significativa. Es decir, que los alumnos, docentes y padres de familia se vuelvan responsables de lo que sucede en la escuela; por lo tanto, se les da la oportunidad de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros.

En la siguiente figura, se representan los puntos mencionados anteriormente, tal y como se señaló, el afecto está sombreado, puesto que, de acuerdo con los autores (Henderson y Milstein, 2003), es el aspecto más relevante en la promoción de la resiliencia.

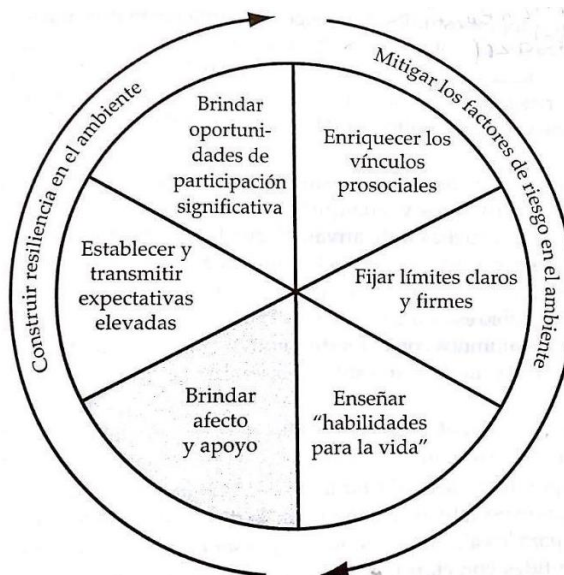


Figura 2. La Rueda de la Resiliencia

Fuente: Henderson y Milstein (2003, p. 31)

Esta figura permite reafirmar diversos elementos indicados previamente por otros autores, por lo que se confirma la relevancia de la resiliencia en el ámbito educativo. Es decir, ratifica que la confianza y el afecto son promotores esenciales de la resiliencia (Grotberg, 2006). Además, toma en consideración el proceso de interacción que sucede entre la persona y su entorno, pensando a la escuela como un factor resiliente ambiental (Infante, 2011;

Luthar, 2003; Manciaux, 2003) y promueve la importancia de disminuir los factores de riesgo y aumentar los resilientes, lo que puede promover un mejor desarrollo de vida (Becoña, 2006).

Retomando las categorías de Grotberg (2011) se reconoce que dentro de las escuelas se promueve el yo soy, yo tengo y yo puedo a través de la solidaridad, el afecto y la comprensión, al impulsar que el estudiante se haga responsable de sus actos y reconozca su capacidad para resolver los problemas con autonomía, promoviendo de esta manera, un autoestima sólida y vínculos interpersonales positivos.

En sintonía, la presente investigación se sitúa en una universidad convencional con un programa de acción afirmativa, siendo este escenario un lugar en donde se promueven procesos resilientes a través del acompañamiento de tutores o profesores hacia los estudiantes indígenas que ingresan a esta universidad. Aunque, como lo mencionan los autores, estos procesos no se nombran de esta forma, en campo se encontró que, de una manera u otra, sí se llevan a cabo. Desde lo observado, cuando se establecieron relaciones estrechas de confianza con los acompañantes, ellos se volvieron tutores de resiliencia.

Para profundizar en lo anterior, Forés y Grané (2012) abordan algunas ideas de cómo construir universidades resilientes. De manera general, es importante valorar a las personas que forman la comunidad universitaria, así como brindarles apoyo para la realización satisfactoria de sus tareas y funciones, generando motivación intrínseca para superar los retos. Así mismo, abogan por el enriquecimiento de los vínculos entre la comunidad, creando redes de comunicación y por la búsqueda de la identidad de cada universidad en consonancia con el contexto social.

En otras palabras, enfatizan la vinculación con los grupos de iguales, es decir, es trascendental generar espacios en los que se promueve no sólo el estudio y la investigación, sino el apoyo y el disfrute, con la intención de que los estudiantes puedan acudir con sus iguales cuando estén tristes, añoren a sus familias o cuando quieran hablar de sus emociones.

Así mismo, con el propósito de brindar apoyo y afecto, la universidad requiere de profesores que estén dispuestos a vincularse afectivamente con los alumnos y que puedan fungir el papel de tutores de resiliencia, el autor menciona que esta figura es “uno de los

medios más efectivos de construirla, al permitir la relación con un adulto significativo durante toda su carrera académica” (Forés y Grané, 2012, p. 123).

En este sentido, es importante una reestructuración del docente. Es decir, el profesor debe asumir una mentalidad no jerarquizada y convertirse en un gestor de talentos, promoviendo formas de pensar críticas y participativas. Para lograrlo, los profesores tendrán que crear un contexto de aprendizaje seguro en donde el estudiante se sienta en confianza para opinar e innovar, así como establecer límites firmes y claros, dedicar tiempo a debatir, fundamentar, dar a conocer la normativa y los criterios del proceso educativo.

También es importante que la universidad se cuestione por los métodos de enseñanza, una universidad resiliente apuesta por el aprendizaje cooperativo, con la intención de que los estudiantes asuman el poder sobre su propia vida, sean conscientes de los resultados positivos que se obtienen por medio de la colaboración, así mismo se promueve la aceptación a la diversidad, la responsabilidad grupal y el cuidado del otro. Por último, se enfatiza la implicación en proyectos comunitarios para promover la empatía y la solidaridad.

Como resumen de lo expresado en los párrafos previos, los autores mencionan lo siguiente:

En definitiva, la educación superior resiliente se apoya en una institución educativa donde las personas nos necesitamos unas a otras para aprender, se valora el trabajo conjunto, se asume que todas las personas tenemos habilidades y podemos aportar algo a los demás, se defiende que todos y todas pueden lograr el éxito académico aunque no al mismo ritmo, se reconoce la excelencia como una tarea colaborativa, se favorecen conexiones afectivas entre el alumnado y el profesorado; en estas circunstancias la mayor parte de la comunidad educativa encontrará no solo que la universidad tiene sentido y deseará formar parte de ella, sino además estará dispuesta a aportar lo mejor de sí misma a la sociedad. (Forés y Grané, 2012, p.125)

Con base en lo anterior, cobran relevancia las preguntas secundarias que buscan ahondar en las relaciones interpersonales que se desarrollaron en el espacio universitario tanto con los compañeros de estos jóvenes, como con sus profesores y acompañantes, pensando en que estos personajes pudieron haber promovido o fungido el papel de factores resilientes en estos egresados. Así mismo, lo expresado por estos autores permite abrir una discusión en torno a las dinámicas de clase y la posibilidad de abrir diálogos en donde los

sujetos de esta investigación puedan compartirse desde su entorno más cercano y generar participaciones críticas, aceptación a la diversidad, relaciones horizontales y vinculación entre pares, así como entre estudiantes y docentes.

Recapitulando, la resiliencia encuentra un espacio de desarrollo en el ámbito escolar a través del proceso educativo y de la participación de distintos actores (padres de familia, docentes e iguales), en donde se promueve la autonomía, la responsabilidad, el afecto, el pensamiento crítico y la solidaridad, lo que ayuda a los estudiantes a superar las adversidades a las que se enfrentan a lo largo de su trayectoria de vida o escolar.

En esta misma línea, Melillo (2011) enfatiza que aquellos centros escolares en los que se les brinda apoyo a los alumnos y se establecen altas expectativas para todos, tienen mayores índices de éxito en la tarea pedagógica, así mismo disminuyen los índices de comportamiento problemático como la deserción, el abandono, abuso de drogas, embarazos prematuros o delincuencia.

Por último, algunos desafíos de la resiliencia enfatizan la necesidad de la consistencia en la terminología y la definición del concepto, para fomentar una comunicación más explícita entre las distintas disciplinas y áreas que se interesan por estudios de este tipo, así como llevar a cabo investigaciones interdisciplinarias que incluyan aportaciones antropológicas, sociológicas, biológicas, expertos en genética e incluso que tomen en cuenta a las propias personas que están siendo investigadas (Luthar, 1999 en Infante, 2011)

Igualmente, es relevante sustentar el concepto de acuerdo con el contexto en el que se lleva a cabo este proceso y no guiarse por categorías dirigidas por la psicología dominante, es decir, es importante contemplar variaciones culturales que puedan afectar la adaptación positiva de los individuos (Luthar y otros, 2000 en Infante, 2011).

2.2 La interculturalidad

En este segundo apartado se desarrolla la noción de interculturalidad como un referente que servirá para analizar diversos procesos que se suscitan en la experiencia educativa de los jóvenes indígenas sujetos de esta investigación, tanto en la universidad como en los años previos a la educación superior. En este sentido, permitirá comprender las vivencias de estos hombres y mujeres dentro de una universidad convencional, considerando

que ingresan a la institución por medio de una beca de tipo acción afirmativa y se adentran a un contexto que se encuentra alejado de sus comunidades de origen, no sólo geográfica sino también ontológica y epistemológicamente.

Previo a ahondar en la interculturalidad, es pertinente presentar otros conceptos que, a pesar de partir también de la coexistencia o relación entre culturas, entienden el intercambio étnico y la diversidad cultural de maneras distintas. Además, “los usos imprecisos de la idea de interculturalidad son frecuentes” (Mato, 2016, p.38), por lo que vale la pena profundizar en su dinamicidad, historia y en los cuestionamientos que surgen a partir de esta noción, con la intención de brindar claridad sobre las formas en las que se interpreta en esta investigación.

En primer lugar, cabe hacer referencia a la multiculturalidad, un concepto meramente descriptivo que surge en los países occidentales y refiere “a la multiplicidad de culturas que existen dentro de una sociedad sin que necesariamente tengan una relación entre ellas” (Walsh, 2005, p.45).

Conceptualmente se fundamenta en las bases del Estado liberal, el derecho individual y la igualdad. Es decir, la multiculturalidad permite distinguir la coexistencia de diversas culturas y encuentra sus cimientos en la tolerancia del otro para disminuir o mitigar el conflicto. Sin embargo, al no procurar modificar las estructuras e instituciones que privilegian a unos sobre los otros, no se eliminan las inequidades y siguen reproduciéndose dinámicas y relaciones de poder, así como jerarquías raciales (Dietz y Mateos, 2011; Hale; 2007; Walsh, 2005)

Este tipo de Estado multicultural se caracteriza por contribuir a la preservación de las lenguas y culturas originarias a través del apoyo a actividades culturales y recreativas basadas en el folklore, programas de educación bilingüe y el reconocimiento de los derechos culturales. No obstante, no se reconocen los derechos políticos de los pueblos indígenas y antes del empoderamiento a las poblaciones originarias, el Estado tiende a empoderar a unos cuantos, mientras que la mayoría siguen siendo marginados (Díaz-Couder, 1998; Hale, 2007).

En esta misma línea, también surge el concepto de pluriculturalidad, un término que se ha adoptado de forma constitucional en diversos países de América Latina (Sartorello,

2009). México lo establece en el artículo 2 de la Constitución; en el cual se reconoce la diversidad de los pueblos indígenas que habitan en el territorio mexicano (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018, art.2).

Sin embargo, Sartorello (2016) señala que lo anterior se traduce en reconocer a los pueblos indígenas como sujetos de interés público, en lugar de hacerlo desde una mirada política, como entidades de derecho público. Lo que sigue reforzando una postura indigenista tradicional en tanto no se reconoce la autonomía política de los pueblos originarios pactada en los Acuerdos de San Andrés, de los que se habló en el primer capítulo.

En otras palabras, la pluriculturalidad es también un concepto descriptivo que se basa en el reconocimiento de la diversidad cultural que existe en un determinado territorio. Pero, el concepto no hace referencia a la relación étnica y sigue aplicando el modelo dominante a la mayoría de las reformas, sumando la diversidad a lo ya establecido. De esta manera, no se propone un repensamiento de las instituciones y estructuras; al no hacerlo, se admiten relaciones de explotación, discriminación y racismo (Schmelkes, 2013; Walsh, 2005). Es decir, es posible declararnos un país pluricultural y ser racistas, “De hecho, lo somos” (Schmelkes, 2013, p.5).

Ahora, la interculturalidad se distingue de los términos anteriores al ser un referente que busca promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, así como enfrentar el racismo, la discriminación y la exclusión, con la intención de formar ciudadanos conscientes que, en conjunto, puedan contribuir a crear una sociedad más equitativa, igualitaria y plural (Walsh, 2009).

Actualmente, hace referencia a “las relaciones que existen dentro de la sociedad entre diversas constelaciones de mayoría-minoría, y que se definen no sólo en términos de cultura, sino también en términos de etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad” (Dietz, 2017; p.192).

Por lo tanto, el referente empírico de estas constelaciones es sumamente contextual, en algunas sociedades, como en América Latina, se relaciona con las interacciones entre los pueblos indígenas y descendientes colonizadores, buscando transformar el sistema social y político dominante. Mientras que, en algunas otras, como en Estados Unidos de América y

el continente europeo, se aplica a la diversidad que surge por la migración y la necesidad de incorporar a los migrantes a sus sociedades (Dietz, 2017; Dietz y Mateos, 2011; Mato, 2009).

Particularmente, en el contexto latinoamericano empieza a entenderse la interculturalidad a finales de la década de los setenta como alternativa a la educación bilingüe bicultural, concepto que se abandonó por desacuerdos teóricos, prácticos y pedagógicos. Es decir, ser bicultural se entiende como la capacidad de funcionar en dos ámbitos culturales diferentes de la misma manera y simultáneamente, lo cual resulta sumamente complicado e inapropiado para la educación indígena, ya que ignora las relaciones de poder y las tensiones que se tejen en torno a las lenguas originarias y la lengua nacional. Además, interpreta la inclusión de la lengua y la cultura dentro un proceso educativo hegemónico y oficial (Tubino, 2005).

Como tal, en el año de 1983, en la reunión del Mayor Proyecto de Educación en América Latina y el Caribe organizada por la UNESCO, los países latinoamericanos decidieron abandonar el concepto de educación bicultural y adoptar el de educación intercultural, política que logró consolidarse prácticamente en todos los países de Latinoamérica a través de diversas reformas constitucionales.

Hay tres cuestiones importantes a resaltar aquí. En primer lugar, los discursos de ese momento hacían referencia exclusivamente a la discriminación sufrida por los grupos originarios, mientras que los demás individuos de la sociedad quedaron excluidos de las políticas interculturales.

Así mismo, el concepto estuvo estrechamente relacionado con lo pedagógico, dando a entender que los conflictos interculturales estaban únicamente ligados al contexto y a las políticas educativas, lo que “trajo como consecuencia la visión de que es este ámbito, entonces su *locus* específico” (Sacavino y Candau, 2015, p.85).

Por último, lo intercultural se enfocó específicamente en cuestiones lingüísticas; a pesar de que por primera vez otras lenguas fueron incorporadas a los sistemas educativos, se hizo con la intención de alfabetizar a los pueblos indígenas en la lengua nacional dominante (Dietz y Mateos, 2011; Sacavino y Candau, 2015; Tubino, 2005; Walsh, 2009).

Todo lo anterior lleva a deducir que, desde esta mirada, la interculturalidad se interpretó como un proceso unidireccional que iba desde las culturas originarias hacia la cultura hegemónica, sin que necesariamente se buscara terminar con las relaciones de poder existentes.

De acuerdo con Tubino (2005), resulta paradójico que el Estado-nación, una institución que busca homogeneizar a las culturas subalternas sobre las bases de un modelo monocultural hegemónico, pretenda tramitar la interculturalidad. Desde esta mirada, las problemáticas que surgen en torno a lo intercultural y al bilingüismo no se perciben como problemas políticos, entonces la interculturalidad “es descargada de su intencionalidad político-liberadora y reducida a su dimensión técnico-pedagógica” (Tubino, 2005, p.85).

Por lo tanto, como señalan Walsh (2005) y Schmelkes (2013), es importante ampliar el debate y situar la interculturalidad en procesos y proyectos políticos, sociales, éticos y epistémicos. Lejos de comprenderla como un concepto neutro, homogéneo o unidireccional, es relevante entenderla como una idea debatida en constante cambio, una noción dinámica que parte del contexto, de la perspectiva social, de las historias locales y de los sujetos (individuos o comunidades) que la construyen (Dietz, 2017; Sartorello, 2009; Walsh, 2002). “Definir la interculturalidad, por lo tanto, conlleva un posicionamiento político, social y cultural frente a la realidad social” (Sartorello, 2009, p. 8).

La interculturalidad, vista desde esta otra perspectiva, no se sustenta únicamente en las poblaciones originarias, sino en todos los individuos que conforman la sociedad, en tanto busca terminar con las asimetrías y con las desigualdades mediadas por el poder (Schmelkes, 2013). En este sentido, se inscribe en el esfuerzo de promover relaciones positivas entre personas, pueblos, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes, para abrir espacios de encuentro entre diversos seres, saberes, sentidos y prácticas (Walsh, 2005; 2009).

Así mismo, busca dejar de folklorizar las culturas originarias y la educación intercultural bilingüe (EIB). En otras palabras, renunciar a limitar el componente intercultural a los aspectos pintorescos de la cultura material -vestidos, artesanías-, a las tradiciones y a las costumbres -fiestas, danzas, música, comida típica-, sino promover el reconocimiento y la valoración de sus cosmovisiones, filosofías, conocimientos y prácticas comunicativas (Díaz-Couder, 1998; Tubino, 2005).

En palabras de Tubino (2005), darse cuenta de que las personas de otros grupos culturales no sólo pueden comer o vestir de manera distinta, sino que también tienen otras visiones sobre dios, la política, la tierra, la sociedad y las obligaciones morales y políticas. “Folklorizar es banalizar, trivializar, reducir una cultura a sus manifestaciones externas” (Tubino, 2005, p. 93)

Como se ha visto, el significado de la interculturalidad varía notablemente, es una noción que se sustenta en “sentidos que representan una variedad de posiciones dinámicas, tanto individuales como colectivas, tanto oficiales como alternativas, a menudo en conflicto entre ellas” (Sartorello, 2009), por lo que hay diversas formas de concebirla, en lo que se profundiza en el siguiente apartado.

2.2.1 Polos de interpretación de la interculturalidad

De acuerdo con algunos autores (Sartorello, 2009; Walsh, 2002; Walsh, 2009) existen distintos polos de interpretación de la interculturalidad, los que se nombran como relacional, funcional y crítico. Comprender estos tres polos permitirá entrever el tipo de procesos interculturales que se suscitan en la experiencia educativa, particularmente en la etapa universitaria, de los cuatro sujetos que forman parte de la presente investigación.

La interculturalidad relacional, se refiere específicamente al intercambio entre distintas culturas y se construye de procesos que van de arriba hacia abajo; se podría especular que ha existido desde siempre si se piensa en el contacto y la relación establecida entre los pueblos indígenas y la sociedad blanco-mestiza-criolla, es decir, este tipo de interculturalidad se puede apreciar en el arte, la arquitectura o la medicina (Walsh, 2002; 2009).

La segunda forma se denomina interculturalidad funcional, en tanto es funcional al modelo de Estado-nación neoliberal. En otras palabras, estas formas enfatizan el reconocimiento de la diversidad cultural, buscan promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia. Sin embargo, no cuestionan las asimetrías, las relaciones de poder y las desigualdades sociales y/o culturales.

Este modelo se construye a partir de procesos que, de igual manera, van de arriba hacia abajo, por lo que no busca crear sociedades más equitativas; por el contrario, apunta

hacia el control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social (Sacavino y Candu, 2015; Sartorello, 2009; Tubino, 2005; Walsh, 2002; 2009). En este sentido, las políticas públicas se conciben como asistencialistas, ya que siguen contribuyendo al proceso de integración subordinada de los grupos excluidos, es decir, la inclusión de éstos a la misma estructura social establecida, evitando que las estructuras y relaciones de poder se vean afectadas (Sacavino y Candau, 2015; Sartorello, 2009; Tubino, 2005; Walsh, 2002).

Esta tendencia se puede distinguir en los esfuerzos de las instituciones internacionales neoliberales, como el Banco Mundial y el Foro Monetario Internacional, así como en los gobiernos latinoamericanos que apuntan a la interculturalidad por medio de su oficialización; el uso del término en este tipo de discursos desdibuja la verdadera relación intercultural y se transforma en una figura retórica que no alude a ninguna realidad (Sartorello, 2009).

Así mismo, la interculturalidad funcional se vislumbra en los programas de discriminación positiva, en los que por medio de apoyos académicos y/o psicosociales se les brinda un soporte a personas indígenas que ingresan a universidades convencionales, como el programa por el que ingresaron los sujetos de esta investigación a la universidad.

En este tipo de experiencias los jóvenes provenientes de pueblos originarios son quienes se adaptan e integran al sistema monocultural y hegemónico que predomina en este tipo de instituciones de educación superior. Específicamente, en las historias que narran los sujetos de esta investigación se identifican procesos en los que fueron ellos quienes tuvieron que adaptarse a las formas de conocer, de comunicarse y de percibir el mundo para poder permanecer en el sistema educativo y culminar sus estudios universitarios.

Como tal, en estos escenarios se promueven relaciones interculturales cuando las personas de diferentes culturas conviven en el espacio universitario, dialogan y se reconocen. Con todo, se vuelve funcional en tanto siguen existiendo relaciones de poder y predominan lógicas moderno-occidentales sobre otro tipo de conocimientos.

Ahora, en contraste con los polos anteriores, la interculturalidad crítica parte del problema del poder dominante y, por lo tanto, cuestiona el sistema económico y político neoliberal, “resalta su sentido contra-hegemónico, su orientación con relación al problema estructural-colonial-capitalista, y su acción de transformación y creación” (Walsh, 2009,

p.12). Aquí los procesos surgen de abajo hacia arriba, desde la acción local y se entiende la interculturalidad como una herramienta, proceso y proyecto que se construye desde todos los individuos, no sólo desde las poblaciones indígenas (Dietz, 2017; Walsh, 2002).

De modo que, se puede interpretar a partir de las luchas que emergen de los pueblos originarios, así como de la sociedad civil e internacional, reivindicando nuevas formas de democracia y de ciudadanía, más participativas e incluyentes. Se dirige y exige la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales que se rigen por un orden y lógica racial, moderno-occidental y colonial y reclama la construcción de modos “otros”⁵ de poder, saber, ser, vivir y conocer (Sartorello, 2009; Walsh, 2009).

En relación con esta investigación, se entreteje con los procesos educativos que surgen en la institución, pues como se verá más adelante, los egresados de este estudio hacen hincapié en la predominancia de conocimientos occidentales en la universidad. Al ser de esta manera, surge la necesidad de exigir un cambio de estructuras que reivindique otras formas de relacionarse con el conocimiento.

El significado de la interculturalidad construido a partir de esta posición necesariamente implica procesos de desubalternización y decolonización. Procesos que, en la práctica, están dirigidos a fortalecer lo propio como respuesta y estrategia frente a la violencia simbólica y estructural, a ampliar el espacio de lucha y de relación con los demás sectores en condiciones de simetría, y a impulsar cambios estructurales y sistémicos. (Walsh, 2002, p.124)

Por lo tanto, es importante entenderla como un proyecto no sólo pedagógico, sino político, social, ético y epistémico, con miras a cambiar aquellas estructuras, condiciones y dispositivos que mantienen y promueven la desigualdad, el racismo y la discriminación (Dietz, 2017; Sartorello, 2009; Schmelkes, 2013; Walsh, 2009), como es el caso del sistema educativo y la problemática que se planteó en el primer capítulo, pues diversos elementos estructurales se entretejen dificultando la permanencia de personas indígenas en la escuela, particularmente aquellos factores de carácter monocultural occidentalizante (Sacavino y Candu, 2015).

⁵ Sacavino y Candau (2015) aclaran que los autores de estas vertientes utilizan frecuentemente denominaciones como “pensamiento-otro”, “conocimiento-otro”, en donde “otro” busca referirse “no solamente a toda perspectiva alternativa que puede residir en una lógica de fondo que no es puesta en duda, o puede referirse a un cambio de óptica, de lógica o de paradigma” (p.106)

En otras palabras, esta perspectiva busca contraponerse a la geopolítica hegemónica, monocultural y monoracional del conocimiento⁶, ya que trata de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que tienen como fundamento y guía la lógica epistémica occidental (Sacavino y Candu, 2015). Por eso, es relevante concebir la interculturalidad como una práctica contrahegemónica que se encamina a “revertir la designación de algunos conocimientos como legítimos y universales y la relegación de otros, especialmente aquellos relacionados con la naturaleza, el territorio y la ancestralidad, al espacio local de saberes, folklore o del mundo de la vida” (Walsh, 2002, pp.135-136), dando pie a nuevos conocimientos, sentidos, prácticas y acciones.

Al hablar de estos patrones, es pertinente hacer referencia a la colonialidad del poder de la que habla Aníbal Quijano (2014). La cual tiene sus raíces en la idea de raza, “una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial” (Quijano, 2014, p. 778).

En este sentido, la raza, se encuentra asociada a una nueva identidad histórica de dominación que borra las diferencias históricas, culturales y lingüísticas de los pueblos tanto indígenas como africanos y los convierte en identidades comunes y negativas, es decir, indios y negros y que, además, los ubica en una situación *natural* de inferioridad frente a los españoles y portugueses (más tarde, europeos).

Como consecuencia, la producción del conocimiento, así como los descubrimientos mentales y culturales de los pueblos conquistados y dominados se consideraron inferiores y anteriores a lo europeo, situando el eurocentrismo⁷ como única perspectiva válida de conocimiento. Es decir, solamente Europa puede producir conocimientos únicos, universales y objetivos, desheredando las epistemologías indígenas, orientales y afrodescendientes.

En otras palabras, Sacavino y Candau (2015) lo explican de la siguiente manera:

⁶ La geopolítica del conocimiento se entiende como “la estrategia de la modernidad europea de afirmar sus teorías, sus conocimientos y sus paradigmas como verdades universales, e invisibilizar y silenciar a los sujetos que producen conocimientos otros” (Sacavino y Candau, 2015, p.106)

⁷ Quijano (2014) entiende el eurocentrismo como una perspectiva de conocimiento y un modo de producir conocimiento que dan cuenta del carácter del patrón mundial del poder, es decir, colonial/moderno, capitalista y eurocentrado.

En este sentido, el colonizador destruye el imaginario del otro, lo invisibiliza y lo subalterniza, al tiempo que reafirma su propio imaginario. De esta manera, la colonialidad del poder reprime los modos de producción de conocimiento, de saberes, del mundo simbólico, de imágenes, que son propios del colonizado e impone otros. Se produce, entonces, la naturalización del imaginario invasor, la subalternización epistémica del otro y la propia negación y olvido de procesos históricos no europeos. (p.100-101)

Por ello, la interculturalidad crítica es un proyecto, una herramienta y manifestación de maneras otras de pensar, actuar, ser y conocer, ya que implica procesos de descolonización y da cabida a la existencia de nuevos conocimientos, sentidos, prácticas y acciones que desafían el poder dominante y luchan contra la idea de una práctica política hegemónica, occidental y monocultural (Sacavino y Candau, 2015; Walsh, 2002).

Recapitulando, hay diversas formas de interpretar la interculturalidad, la relacional que explica únicamente el intercambio entre distintas culturas. El modelo funcional que se basa en la tolerancia del otro y en procesos que van de arriba hacia abajo, por lo que busca controlar el conflicto étnico y mantener las estructuras neoliberales y capitalistas. Por último, el polo crítico que cuestiona el modelo social vigente y busca el intercambio horizontal entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas; éstas son las formas que se analizan en esta investigación.

2.2.2 La interculturalidad en la educación

Previo a comenzar este apartado, es relevante insistir que la interculturalidad no se vincula únicamente con la intención pedagógica, sino que, como se ha señalado previamente, se entreteje a partir de discusiones políticas, étnicas, sociales y epistémicas. Con base en esta mirada, es relevante presentar y comprender qué procesos interculturales se dibujan desde los procesos educativos.

Como se ha mencionado reiterativamente, hay dos asimetrías educativas que se necesitan combatir en México, la escolar, que explica el hecho de que las poblaciones indígenas son quienes mayores dificultades tienen en las escuelas y son también quienes menos progresan de nivel a nivel y, la segunda, es la valorativa, en la cual un grupo se considera culturalmente inferior debido al racismo introyectado (Schmelkes, 2013).

En este sentido, la EIB en América Latina y, por consecuente, en México, ha procurado mitigar estas problemáticas a través del modelo de la interculturalidad funcional, es decir, se han introducido algunos contenidos relativos a diversas culturas a través de cuentos, danzas, cantos o adivinanzas, sin que realmente se promueva el reconocimiento y la valoración “del núcleo duro del cual son expresión única” (Tubino, 2005, p. 93) y, por lo tanto, sin afectar el currículum como un todo, así como los conocimientos considerados válidos y “universales” (Sacavino y Candau, 2015; Tubino, 2005).

Por consiguiente, en contraste con lo que sucede en las universidades convencionales con los programas de acción afirmativa y en las escuelas monolingües, es importante una educación intercultural que parta de la colectividad y de la diferencia como riqueza, que promueva el reconocimiento, el diálogo constructivo y de aprendizaje mutuo entre diversos sujetos (individuales y colectivos), saberes y prácticas, así como la construcción de relaciones horizontales entre distintos grupos socioculturales (Canul et al., 2008; Sacavino y Candau, 2015; Walsh, 2005).

En efecto, es apostar por una interculturalidad crítica que atraviese los procesos educativos y que permita distinguir que la educación intercultural no es sólo una cuestión pedagógica, como lo expresan Dietz y Mateos (2011):

(...) el entramado de relaciones normativas, conceptuales, empíricas que se establecen entre 'interculturalidad' y 'educación' no es dominio exclusivo del quehacer pedagógico (Dietz, 2003, 2009b), sino requiere de un análisis comparativo e interdisciplinar que tenga en cuenta los marcos institucionales y los factores contextuales en los que se desarrollan los enfoques llamados interculturales. (p. 24)

Así mismo, significa deconstruir las discriminaciones y el racismo; es apostar por una educación intercultural que cuestione el carácter monocultural y etnocentrista que domina en las instituciones de todos los niveles educativos, políticas educativas y currículum. Para que, de esta manera, se articule el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural en estos espacios, se rescaten los procesos de construcción individuales y colectivos de nuestras identidades culturales y se promuevan experiencias de interacción con los otros y con distintas formas de vivir y de expresarse.

Schmelkes (2013) explica el camino para llegar a este tipo de educación a través de tres niveles y dos saltos epistemológicos fundamentales. El primer nivel, enfatiza que los estudiantes de grupos culturales minoritarios conozcan los aportes de estos mismos grupos, en especial de aquellos con los que comparten territorio. En otras palabras, desarrollar un currículum intercultural significa que estas poblaciones especifiquen los aportes culturales de los que quieren hacer partícipes al resto de la población.

El siguiente nivel consiste en reconocer lo valioso de estos aportes culturales y, entonces, respetarlos. Por lo tanto, el salto epistemológico entre conocer y reconocer conduce a valorar, o sea identificar como propia la construcción de una cultura que caracteriza su ser, estar e interactuar con el mundo y con los demás. El tercer nivel, explica la riqueza de la diversidad, por lo que el segundo salto epistemológico se refiere a la valoración de sí mismos y de la diversidad existente.

Sin embargo, reafirmando que la interculturalidad se dirige no sólo a los grupos minoritarios, sino a toda la población, Schmelkes (2013) menciona que la educación intercultural con grupos mayoritarios implica combatir el racismo y la discriminación. Lo que supone la formación del juicio moral autónomo, a través de la experimentación del rol del otro diferente, lo que les permitirá reflexionar sobre dilemas morales.

En la línea de reinventar la escuela, Sacavino y Candau (2015) proponen también algunas prácticas que pueden contribuir a este propósito y las exponen a partir de la pedagogía de la indignación, de la memoria, del empoderamiento de grupos excluidos y, por último, la pedagogía antidiscriminatoria.

En conjunto, se proponen desnaturalizar la cultura de la violencia y, en este sentido, indignarse por las violaciones de los derechos humanos y de la dignidad humana. Buscan recordar y mantener viva la memoria, para dejar de repetir la historia y, entonces, educar para el nunca más, para deconstruir la cultura del silencio y fortalecer la identidad colectiva.

Mantener viva la memoria no significa escarbar en el pasado con exigencias sin sentido. Mantener viva la memoria individual y colectiva exige favorecer visiones críticas del pasado y de sus realidades. También visiones lúcidas y con capacidad de integración y saneamiento colectivo, que sean capaces de exigir justicia y movilizar energías de construcción de futuro y de consensos. (Sacavino y Candau, 2015, p.139)

De esta manera, es importante empoderar a los grupos o individuos que han tenido menos poder en nuestra sociedad, aquellos que fueron y son silenciados, dominados y subalternizados. Lo que se puede fomentar a través del currículo escolar y de la pertinente selección de conocimientos y saberes, es decir, preguntarse por los criterios que orientan la selección de contenidos y, así deconstruir la visión monocultural, dar paso a un diálogo entre diferentes conocimientos, saberes y culturas, lo que, a su vez, dará lugar a producciones diferentes.

De la misma forma, el material didáctico es otra fuente que puede promover la invisibilización y el racismo a través de contenidos, imágenes, valores o información; así se vuelve importante promover estrategias que visibilicen otros modos, producciones, historias y culturas. En cuanto al universo semántico, es relevante tomar conciencia de aquellas expresiones llenas de prejuicios, que refuerzan los estereotipos y, en este sentido, son discriminatorias y se han incorporado al lenguaje cotidiano.

Por último, en relación con la formación docente y la composición del equipo escolar, es significativo que los currículos de formación inicial y continua incorporen contenidos relacionados con la interculturalidad y los derechos humanos, para que ayuden a comprender y valorar la diferencia sin discriminación.

Las propuestas anteriores nos dicen que hay asideros posibles que cuestionan los modelos educativos occidentalizados actuales y que permiten reivindicar la educación a partir de procesos que promuevan las relaciones horizontales y la validación de otros conocimientos, así como de otras formas de llegar al conocimiento.

Así mismo, debido a los intereses de esta investigación, es importante preguntarse específicamente por la educación superior, ante lo que Mato (2009) declara:

El carácter intercultural de una IES [Institución de Educación Superior] no es función simplemente de la diversidad cultural de su estudiantado, ni tampoco de su estudiantado y planta docente, sino también (y tal vez incluso en primer lugar) de su currículum. (p.17)

Es decir, en contraste con los programas de discriminación positiva en los que los universitarios indígenas se acoplan a un sistema occidental y monocultural, el autor habla de interculturalizar las universidades. Esto significa no sólo incorporar a estudiantes a las

instituciones de educación superior, sino también a docentes, funcionarios e investigadores indígenas y, en este mismo sentido, sus cosmovisiones, conocimientos, modos de producción del conocimiento, idiomas, demandas y proyectos. Mientras que en esta línea de horizontalidad, se promueve también el aprendizaje de las “ciencias occidentales”. Este intercambio es lo que vuelve a las instituciones de educación superior curricularmente interculturales (Mato, 2009; 2018).

Otros autores concuerdan al señalar que los espacios universitarios, al ser referentes del conocimiento, tienen el compromiso de escuchar las voces externas y abrir espacios para crear nuevos conocimientos, reconociendo la especificidad y diversidad cultural y generar opciones para amortizar aquellas desigualdades y dificultades con las que estos jóvenes llegan a la educación superior, así como aquellas diferencias con las que se encuentran al ingresar a este nivel educativo, como las distintas normas y valores sociales o el tipo de saberes occidental-moderno que predominan en los espacios urbanos (Canul et al., 2008; Sartorello y Peña, 2018).

Como tal, es relevante que los conocimientos y las experiencias acumuladas por las poblaciones indígenas dejen de ser menospreciadas o calificadas como no válidas, sino abrir espacios en los que sea posible un diálogo entre culturas, con la intención de abrir nuevas relaciones de respeto y de igualdad (Mato, 2014).

En resumen, las propuestas que surgen en la educación superior no difieren en gran medida de lo señalado por Sacavino y Candau (2015) y Schmelkes (2013). Es decir, los autores mencionados en este apartado buscan mitigar las jerarquías raciales y apuestan por la existencia de un diálogo epistémico, en el que los saberes producidos desde el modelo moderno occidental no sean los únicos considerados como válidos, sino que aquellos conocimientos que surgen desde lo local y desde lo indígena encuentren también un espacio de discusión. Estos proyectos van de la mano de los planteamientos de la interculturalidad crítica.

3 MARCO CONTEXTUAL. UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

En este tercer capítulo se delinea el escenario en el que se llevó a cabo la presente investigación, con la finalidad de brindar información que permite adentrarse al contexto en el que estuvieron inmersos los sujetos durante su transitar por la educación superior.

De esta manera, en un primer momento, se exponen otras experiencias de educación superior para, por o con pueblos indígenas (Mato, 2016; 2018) que han surgido a través de distintos arreglos institucionales alrededor del mundo. Después, al ser el Programa de Becas Pedro Arrupe, S.J. un programa de acción afirmativa se retoman otras experiencias similares que han surgido en América Latina.

En una segunda parte, se busca profundizar en ciertas particularidades de una universidad convencional privada, es decir, la Universidad Iberoamericana Puebla (UIAP); para ello, se describen en un inicio ciertas generalidades institucionales, mientras que en un segundo momento se profundiza en la Beca Pedro Arrupe, S.J. ahondando en cuestiones que se relacionan con los requisitos de ingreso y permanencia en la UIAP, así como algunos datos estadísticos. Cabe señalar que para recabar esta información fue necesario revisar documentos oficiales de la universidad, realizar visitas al campus y entrevistar al encargado de este programa de becas.

3.1 Experiencias de educación superior para/por/con pueblos indígenas

Alrededor del mundo existen diversas experiencias que, como señala Mato (2016; 2018), según los casos pueden ser conceptualizadas como por, con o para pueblos indígenas. Estas estrategias son muy diversas entre sí, en tanto han surgido a través de la participación de instituciones de educación superior, comunidades y organizaciones de pueblos indígenas. No obstante, Mato (2016; 2018) logra clasificarlas de la siguiente manera:

- a) Programas de inclusión de personas indígenas como estudiantes en las instituciones de educación convencionales. En otras palabras, programas de “acción afirmativa” o de “discriminación positiva” que buscan garantizar el acceso y graduación de estudiantes provenientes de pueblos originarios de este tipo de universidades, lo que se hace a través del apoyo académico, psicosocial y/o de asegurar la admisión de estos jóvenes a las instituciones. Algunos de estos programas han sido creados por los

Estados, otros por universidades o por fundaciones privadas. El Programa de Becas Pedro Arrupe, S.J. pertenece a este tipo de experiencias, en lo que se ahondará en el siguiente subapartado.

- b) Programas de formación conducentes a títulos y otras certificaciones creadas por universidades y otras instituciones de educación superior convencionales. Dependiendo del caso, este tipo de programas ofrecen profesorado, licenciaturas, ingenierías, certificados técnicos, diplomas o títulos de posgrado. Muchas de estas experiencias están orientadas a la formación de educadores para programas de educación intercultural bilingüe, otros buscan la preparación de especialistas en estudios de pueblos indígenas o especialistas en el campo del derecho, salud, agronomía, entre otros.
- c) Proyectos de docencia, investigación y/o extensión o vinculación social desarrollados en universidades convencionales con la participación de comunidades o miembros de pueblos indígenas. Aquí se encuentran las experiencias centradas en programas o proyectos de docencia, algunos incluyen componentes de investigación y/o de vinculación con la comunidad; estas experiencias se distinguen del inciso anterior puesto que son asignaturas o seminarios específicos, más no otorgan títulos o diplomas. Así mismo, se engloban proyectos de investigación que se encaminan a la colaboración intercultural y, por último, experiencias de vinculación orientados a mejorar la calidad de vida de las comunidades.
- d) Alianzas de universidades y otras instituciones de educación superior convencionales con organizaciones de pueblos indígenas y/o con sus propias universidades e instituciones de educación superior. Algunas de estas alianzas son el resultado de intereses mutuos, mientras que otras surgen a partir de la necesidad de cumplir con requisitos legales, por ejemplo, la unión de una universidad intercultural con una institución convencional, con fines de validar y certificar los cursos impartidos en aquéllas.
- e) Instituciones interculturales de educación superior. Estas universidades se han creado particularmente en América Latina, como se profundizó en apartados anteriores, son “aquellas que integran los saberes, modos de producción de conocimientos y modos

de aprendizaje de varias tradiciones culturales, entendiendo que la llamada occidental-moderna puede ser una de ellas" (Mato, 2016, p.28).

Como se puede observar, la mayoría de las experiencias mencionadas anteriormente, a excepción de las universidades interculturales, nacen en el interior de instituciones de educación superior convencionales, como las denomina Mato (2016; 2018), rasgos que permiten entrever un sistema estructural y educativo en donde prevalece lo intercultural, desde una perspectiva funcional.

Es decir, existe una relación entre lo occidental y los pueblos indígenas, sin embargo, los segundos siguen siendo quienes deben acoplarse al sistema ya establecido. Por ejemplo, en una universidad convencional se vislumbran tintes interculturales cuando se habla de proyectos con pueblos indígenas o se resalta la presencia de docentes, investigadores y estudiantes indígenas. No obstante, vale la pena preguntarse en qué medida se promueve en estos espacios el reconocimiento y la valoración de formas otras de pensar, conocer, ser y vivir.

Para seguir profundizando en lo anterior, es pertinente retomar algunos programas de acción afirmativa, con la intención de comprender algunas de las características que los distinguen y reflexionar sobre el Programa de Becas Pedro Arrupe, S.J. a la luz de otras experiencias similares.

3.1.1 Programas de acción afirmativa

En este apartado, se exponen algunos programas de acción afirmativa que existen en América Latina, experiencias particulares que tienen grandes similitudes con el Programa de Becas Pedro Arrupe, S.J., contexto en el que se desarrolla la presente investigación. Cabe señalar que en este apartado se profundiza específicamente en América Latina, puesto que en capítulos anteriores se retomaron experiencias que se llevan a cabo en el contexto mexicano, es decir, el PUIC perteneciente a la UNAM y el PAEIIES en 24 universidades públicas.

Como se expresó anteriormente, las medidas de acción afirmativa surgen en respuesta a la desigualdad del sistema que afecta principalmente a los grupos indígenas, por lo que buscan contribuir a una mayor equidad educativa a través de medidas concretas como becas,

cupos o apoyo académico y/o psicosocial (Navarrete, 2011). Como tal, debido a la presencia de población indígena en la región, existen diversas experiencias en varios países de América Latina.

En el contexto argentino cabe mencionar el Programa Pueblos Indígenas perteneciente a la Universidad Nacional del Nordeste, el cual apoya a jóvenes de pueblos qon, wichí y moqoit de la provincia de Chaco a ingresar, permanecer y egresar de la universidad a través de la entrega de becas y el apoyo pedagógico (Rosso et al., 2016).

De igual manera, el Programa de Becas para Comunidades Huarpes y Escuelas de Albergue (PBCHEA) en la Universidad Nacional de Cuyo otorga becas y cupos a estudiantes de zonas rurales y de comunidades originarias. Este programa, además de brindar atención pedagógica y económica, toma en cuenta el nuevo entorno sociocultural al que llegan estos jóvenes, por lo que ofrece un conjunto de medidas para acogerlos denominado “dispositivo de hospitalidad” (Fernández, 2014).

En la Universidad de Chile inició en el 2010 la ejecución de diversas estrategias como programas, encuentros, talleres y seminarios para avanzar a una mayor equidad e inclusión institucional. Además, el Estado chileno apoya a los jóvenes indígenas que ingresan a esta institución a través de la Beca Indígena y la Beca de Residencia (Mora, 2016).

Por último, en Costa Rica resalta el Plan para Pueblos Indígenas, cuyo propósito es la inclusión individual de estudiantes provenientes de pueblos originarios a las instituciones de educación superior. El plan contempla una serie de apoyos específicos, es decir, información accesible tanto a estudiantes como sus familias y comunidades, orientación vocacional, el uso de lenguas indígenas en la divulgación de información, así como apoyos con los trámites de beca y matrícula (Zuñiga, 2016).

Como se percibió, los programas anteriores buscan el ingreso de jóvenes indígenas a las instituciones de educación superior, al igual que su permanencia en la universidad a través de diversos medios como el apoyo económico, la orientación vocacional, encuentros, medidas de acogida y/o tutorías. El Programa de Becas Pedro Arrupe, S.J. encuentra eco en lo anterior, pues en la búsqueda de cumplir estos objetivos también emplea diversas estrategias, como tutorías académicas para aquellos jóvenes que tengan dificultades en ciertas

materias, acompañamiento por parte de académicos con vocación y preparación para hacerlo y apoyo económico que cubre los pagos de colegiaturas, comida, talleres y ciertos materiales.

Sin embargo, en las experiencias anteriores cabe rescatar el esfuerzo de las universidades por lograr una mayor visibilidad e inclusión institucional, por ejemplo, a través de la divulgación de información en las lenguas indígenas de los estudiantes o de seminarios que incorporen, además de las formas occidentales, formas otras de acercarse al conocimiento. En este sentido, se podría intuir que, además del apoyo económico y psicosocial que ofrecen estos programas, es relevante generar en estos espacios diálogos constructivos y de aprendizaje mutuo entre diversas culturas.

Ya que se expuso un breve panorama sobre el enfoque de algunos programas de acción afirmativa en la región, es pertinente presentar el contexto en el que se desarrolla la presente investigación.

3.2 Universidad Iberoamericana Puebla

La Universidad Iberoamericana Puebla es una institución de educación media superior y superior de índole privado, fundada en el año de 1983 y confiada a la Compañía de Jesús⁸. Dentro de la filosofía de la universidad se señala al ser humano como el centro de la institución, no sólo pensándolo como estudiante y profesionista, sino como persona, ser social, político, cultural y religioso. Por lo tanto, la misión de la universidad es:

Formar hombres y mujeres profesionales, competentes, libres y comprometidos para y con los demás; generar conocimiento sustentado en su excelencia académica y humana, en diálogo con las distintas realidades en las que está inmersa, para contribuir a enfrentar las diversas formas de desigualdad y exclusión social con el fin de promover el desarrollo sostenible teniendo como horizonte la construcción de una sociedad más justa y humanamente solidaria (Ibero, s.f., misión).

Con base en lo anterior se sustenta también la visión de la Ibero Puebla, ya que ambas hacen hincapié en la formación de personas comprometidas con los demás. Por lo tanto, la

⁸ La compañía de Jesús es una orden religiosa que se fundó en el año de 1540 por 10 compañeros. Los jesuitas, como son normalmente conocidos, se propusieron desde sus inicios servir a los demás a través de la promoción de la justicia y la vida digna de las personas menos favorecidas; la Universidad Iberoamericana Puebla procura hacerlo desde la educación superior (Ibero, s/f)

universidad apunta hacia la preparación de profesionistas con un pensamiento crítico, así mismo enfatiza la importancia de la relación que debe existir entre los conocimientos académicos adquiridos en la universidad con las diferentes realidades que rodean a los individuos.

Cabe mencionar que esta universidad forma parte de la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL), la cual integra 31 universidades en 15 distintos países de la región. La misión de la AUSJAL es desarrollar proyectos comunes que vayan de acuerdo con sus prioridades estratégicas, así como aumentar la contribución de las instituciones de educación superior a sus sociedades (AUSJAL, s.f.).

A nivel nacional, la Ibero Puebla forma parte del Sistema Universitario Jesuita (SUJ), una obra educativa de la Compañía que permite la relación y el apoyo mutuo entre las diferentes instituciones que lo conforman y que tiene como objetivo incidir en la sociedad a través de los estudiantes para hacerla más justa, equitativa, humana, fraterna y solidaria desde la opción preferencial por los pobres. El SUJ está conformado por 6 universidades⁹ independientes a nivel laboral, financiero, curricular, organizativo y de educación continua. Sin embargo, comparten entre ellas la misión de la Compañía, el modelo educativo y pedagogía al modo ignaciano, la concepción curricular, las agendas de investigación, el estilo de gestión académica colegiada y la planeación estratégica como sistema (SUJ, s/f).

Por otro lado, la oferta académica de la institución se divide en Prepa Ibero, licenciaturas, posgrados y, por último, cursos y diplomados. Dicha institución oferta un total de 37 licenciaturas que se dividen en seis áreas, arte, diseño y arquitectura, ciencias de la salud, ciencias e ingenierías, ciencias sociales, humanidades y negocios. Así mismo, ofrecen 28 posgrados especializados en las seis áreas mencionadas anteriormente.

Además, algunos de los servicios que ofrece la Ibero Puebla son el Instituto de Diseño e Innovación Tecnológica IDIT, el Instituto de Derechos Humanos Ignacio Ellacuría S.J., el Instituto de Investigaciones en Medio Ambiente Xavier Gorostiaga, S.J., una bolsa de trabajo,

⁹ Las universidades que conforman el SUJ son ISIA-Mixe-Oaxaca, el ITESO, la Ibero Ciudad de México, la Ibero León, la Ibero Puebla, la Ibero Tijuana y la Ibero Torreón.

la Villa Ibero¹⁰, la Procuraduría de los Derechos Universitarios, clínica de nutrición, consulta psicoterapéutica, misas y el Área Intercultural de Lenguas (AIDEL)¹¹.

En cuanto a las colegiaturas, éstas varían dependiendo del número de materias y créditos que se inscriban por semestre. Los estudiantes realizan un pago de anticipo correspondiente a 5 créditos para inscribir las asignaturas; mientras que el resto se paga en 4 exhibiciones a lo largo del período académico correspondiente.

El costo por crédito en el período de primavera 2019 es de \$1,695.00 m/n, por lo tanto, el anticipo equivalente a 5 créditos es de \$8,475.00 m/n. El pago que se realiza mensualmente depende de los créditos de las materias, así como de las asignaturas inscritas; por ejemplo, la licenciatura en derecho tiene 400 créditos, por lo que el costo total corresponde aproximadamente¹² a \$678,000.00 m/n; el plan de estudios de arquitectura señala 430 créditos, es decir, \$728,850.00 m/n; mientras que los créditos correspondientes a contaduría y estrategias financieras son 382, en total \$647,490.00 m/n¹³.

Como tal, la Ibero Puebla ofrece distintos tipos de becas entre las que se encuentra el Programa de Becas Pedro Arrupe S.J., en el que se particulariza a continuación.

3.3 ¿Qué es el Programa de Becas Pedro Arrupe, S.J.?

El Programa de Becas Pedro Arrupe, S.J. concreta el compromiso social de la Universidad Iberoamericana Puebla, ya que su mirada apunta a “la transformación social en entornos específicos” (UIA, 2014, p.1) en donde profesionistas capaces, creativos y críticos puedan contribuir a la construcción de relaciones basadas en la justicia y la solidaridad.

La universidad brinda un apoyo económico y formativo a jóvenes de comunidades rurales e indígenas que tengan necesidades económicas significativas, preferentemente

¹⁰ Las residencias de la universidad que ofrecen alojamiento a los estudiantes foráneos.

¹¹ El AIDEL es un espacio de diálogo entre lenguas y culturas que ofrece servicio de enseñanza de lenguas extranjeras como el alemán, inglés, francés, italiano, japonés y portugués. En este sentido, llama la atención que esta área no ofrezca la enseñanza de lenguas originarias o promueva actividades relacionadas con la presencia indígena en la universidad, tomando en consideración el objetivo del área y la diversidad de los estudiantes de esta institución.

¹² Se especifica aproximadamente puesto que el costo por crédito aumenta en algunos períodos académicos.

¹³ Tomando en consideración el costo de las colegiaturas es factible asumir que la mayoría de los alumnos que ingresan a esta institución pertenecen a un nivel socioeconómico alto. Por lo que sería complicado pensar que podría haber estudiantes provenientes de zonas rurales o indígenas en esta universidad, de no ser por la existencia de programas de apoyo como la beca Pedro Arrupe, S.J.

hablantes de una lengua originaria, con estudios de educación media superior concluidos y “con evidencia de ser estudiantes constantes, responsables, comprometidos e interesados en una formación profesional integral que pueda derivar en un impacto favorable en sus comunidades o región de origen” (UIA, 2018, p.1).

Es importante mencionar que el propósito del programa es el siguiente:

(...) acompañar este proceso desde el sentido propio de la *cura personalis*, esto es, respetando la capacidad de autodeterminación de los becarios sobre la base de una interacción cercana y dialogante, así como a partir de la infraestructura que la Universidad ofrece en materia de servicios, talleres de apoyo, asesorías, tutorías y actividades de formación integral. (UIA, 2014, p. 39).

Al hacer una breve recapitulación histórica, el Programa de Becas Pedro Arrupe, S.J. se forma a partir de la conjugación de tres apoyos económicos dirigidos a jóvenes provenientes de pueblos originarios. El primero es la Beca Sierra, que se enfocaba específicamente en atender a los aspirantes indígenas provenientes de la Sierra Negra de Puebla (Islas, 2015); el segundo apoyo eran donaciones económicas que provenían de una financiera de carácter privado y, por último, se firmó un convenio con el periódico Síntesis que consistía en el apoyo a tres estudiantes, es decir, una beca para un alumno indígena, otra para un joven con discapacidad y, la última, para un familiar de algún trabajador de Síntesis.

De esta manera, en el año 2000, con la llegada de Carlos Velasco S.J. a la rectoría de la universidad, surge el Programa de Becas Pedro Arrupe, S.J y, debido a los beneficios que suponía este programa, acoge a los demás estudiantes indígenas beneficiados por alguno de los otros apoyos mencionados en el párrafo anterior.

De acuerdo con los registros, no existe una fecha exacta de surgimiento de la Beca Pedro Arrupe, ya que se define como una transición. No obstante, los registros de los estudiantes con los que cuenta la universidad comienzan desde el ingreso a la universidad de jóvenes indígenas en el período de primavera 1999.

Además, cabe resaltar que en esta etapa el programa amplió el régimen geográfico aceptando a jóvenes provenientes de todos los estados de México y el seguimiento de las becas quedó a cargo del Programa Universitario Ignaciano (PUI). Actualmente la gestión del

programa está a cargo del Centro de Formación y Acompañamiento para el Desarrollo Integral (CEFADI), quien se encarga de abrir las convocatorias, revisar las solicitudes de los interesados y dar seguimiento a los procesos de los beneficiarios del programa.

3.3.1 Requisitos de ingreso

La universidad Iberoamericana Puebla, a partir del 2012, lanza una convocatoria anual en la que especifica los requisitos para postularse como candidata o candidato a la beca Pedro Arrupe. Los interesados participan en un proceso de selección en el que se abordan aspectos académicos, socioeconómicos y personales de estas y estos jóvenes.

La convocatoria señala los siguientes requerimientos:

- Ser joven campesino o indígena, entre 17 y 25 años, preferentemente hablante de una lengua indígena.
- Acreditar una buena trayectoria académica y haber concluido la educación media superior.
- Aprobar el examen de ingreso a la Universidad Iberoamericana Puebla, gratuito para los aspirantes de esta beca.
- Llenar los formatos de solicitud requeridos y las cartas compromiso correspondientes.
- Informar sobre su situación socioeconómica y contar con los recursos necesarios para asegurar su manutención durante sus estudios.
- Ser avalado por una organización o proyecto social de su región de origen, preferentemente con vinculación a las obras de la Compañía de Jesús¹⁴.
- Presentar un proyecto con sentido comunitario y de incidencia en su comunidad o región de origen, al que se le dé seguimiento durante su formación universitaria.
- Participar en el proceso de selección de candidatos, que consiste en una entrevista con un orientador educativo, con el coordinador del programa académico de su interés¹⁵ y con integrantes del Comité de la Beca Pedro Arrupe. De igual manera,

¹⁴ Se espera que haya una colaboración y compromiso entre la persona becada y la organización o proyecto del que forma parte y viceversa. Comúnmente, la organización refiere y avala el trabajo del estudiante y, los jóvenes ayudan a la organización durante los períodos vacacionales o a través de proyectos que se generen en materias de la universidad. Actualmente, se establece que el vínculo previo entre el estudiante y la organización o proyecto deberá ser de mínimo de 6 meses, pues se busca que esta experiencia sea evidencia del perfil que solicita la beca (Alonso, R.I., comunicación personal, 2 de febrero del 2018).

¹⁵ Los candidatos tienen la opción de elegir cualquiera de las licenciaturas ofertadas por la universidad.

deberá realizar pruebas de orientación vocacional y de diagnóstico del español en el Área Intercultural de Lenguas de la Universidad, así como asistir como oyente a una clase del programa académico de interés (UIA, 2018; UIA, 2014).

En relación con el último punto es necesario aclarar que cuando los resultados de la prueba de orientación vocacional no coinciden con la licenciatura elegida, se les hace saber a los futuros estudiantes, ya que solamente se les permite un cambio de programa académico.

Para finalizar, cabe mencionar que el Comité de la Beca Pedro Arrupe es la instancia encargada de analizar las solicitudes de los interesados, así como de evaluar sus perfiles de acuerdo con la documentación presentada. Sin embargo, la Rectoría de la Universidad determina, en último momento, el número de apoyos a otorgar, siendo su decisión inapelable (UIA, 2018).

3.3.2 ¿Qué incluye la beca?

El programa es reiterativo en señalar que la beca no cubre únicamente cuestiones económicas, sino también otros aspectos, entre los que se encuentran los siguientes elementos:

- El costo total por concepto de los créditos académicos.
- El costo total del proceso de titulación.
- Seguro de gastos mayores, con renovación anual sin costo alguno para el becario.
- Apoyo de alimentación en la Universidad Iberoamericana Puebla, es decir, un vale de comida que podrá utilizar en el menú del día de la cafetería interna.
- Acceso gratuito a actividades de formación integral que ofrece la universidad (con propósitos artísticos, deportivos, comunitarios y espirituales).
- Libros de idiomas que sean necesarios para su formación académica, si es el caso (UIA, 2018; UIA, 2014).

Las personas cuyo primer idioma es una lengua indígena toman un curso denominado “español, lengua y cultura”¹⁶, en el que los alumnos estudian durante seis semestres

¹⁶ Es importante resaltar que el nombre de la materia es español, lengua y cultura. Sin embargo, esta clase es un espacio en donde predominan el lenguaje hegemónico y las formas tanto de comunicación como de expresión occidentales que se utilizan en la universidad. En otras palabras, se podría decir que es un curso en el que se busca que los jóvenes indígenas se adecuen a la estructura social y educativa ya establecida.

cuestiones relacionadas con la escritura académica y la comprensión lectora. Al tomar en consideración que ciertos jóvenes dominan más el español que otros, deben realizar un examen diagnóstico para ubicarlos en alguno de los seis niveles correspondientes a esta asignatura¹⁷.

Para profundizar en la cuestión curricular, es pertinente señalar que la universidad pide a sus estudiantes acreditar una segunda lengua a través de un certificado internacional del idioma. No obstante, entendiendo que muchos de los jóvenes que ingresan a la institución por medio de la beca son bilingües al hablar una lengua indígena y español, no deben certificar este segundo idioma.

En este mismo sentido, hay materias dentro del currículum de algunas licenciaturas o ingenierías que se imparten en inglés; cuando esto sucede, se suelen hacer excepciones y, en lugar de tomar la clase en ese idioma, se hace una equivalencia con alguna otra materia que se imparta en español. Sin embargo, estas acciones dependen totalmente del estudiante y del dominio del idioma, ya que estas decisiones no están estipuladas en algún documento. Fuera de lo mencionado, no hay diferencias en el currículum y, por lo tanto, en las clases que toman los estudiantes participantes de esta beca.

Otro punto en el que se debe profundizar por la naturaleza del programa, son los acompañamientos que realizan a lo largo de la trayectoria universitaria de estos jóvenes y que están a cargo del CEFADI. Los acompañamientos tienen la intención de facilitar el proceso de los participantes de la beca, así como de orientarlos de acuerdo con sus necesidades, inquietudes y aspiraciones.

Considerando el origen y la formación previa de los becarios es prioritario para el Programa de Becas Pedro Arrupe, S.J., acompañar su proceso de adaptación a la ciudad y a la Universidad, al mismo tiempo que ofrecer herramientas propicias para su pertinente intervención en proyectos con sentido comunitario, como complemento a su formación profesional y en retribución a las organizaciones y a los proyectos que avalan sus candidaturas. (UIA, 2014, p. 39)

¹⁷ El encargado de la beca, el maestro Alonso señaló que el hecho de no dominar el español en su totalidad no ha sido una limitante para otorgar la beca, ya que, haciéndolo de esta manera, también se logra expandir el impacto del programa (Alonso, R.I., comunicación personal, 2 de febrero del 2018).

El CEFADI cuenta con 7 acompañantes internos y 2 externos, quienes en su mayoría pertenecen al área de orientación educativa y al PUI. Los requisitos para ejercer el papel de acompañante son subjetivos, es decir, la elección de las personas que ejercerán esta labor se basa meramente en temas de vocación (Alonso, R.I., comunicación personal, 2 de febrero del 2018).

Ahora, la periodicidad de las sesiones varía según la situación de cada becario; al existir cierta autonomía, el acompañante y el estudiante acuerdan la frecuencia de los encuentros (UIA, 2014). Sin embargo, uno de los criterios que se monitorea constantemente es el promedio, de esta manera, se busca que aquellos estudiantes con rendimiento bajo asistan a las sesiones con mayor frecuencia.

Reiterando la importancia de este elemento, vale la pena señalar que el acompañamiento consiste en un espacio de escucha, generación de vínculo y contención (Alonso, R.I., comunicación personal, 2 de febrero del 2018). En el primer rasgo, al ser conscientes de los retos que les presupone a estos jóvenes mudarse de su comunidad de origen a la ciudad e ingresar a una universidad privada, se les pide a los acompañantes profundizar sobre la situación familiar, personal y académica, así como indagar en el proyecto de vida universitaria, es decir, aquello relacionado con el ámbito escolar, demás actividades que realicen en la universidad, la organización que los avala o el proyecto en el que colaboran.

En lo referente a la generación de vínculos, se espera que los acompañantes puedan establecer relaciones afectivas y amistosas con los becarios, es decir, que el diálogo no se limite a las sesiones o entrevistas, sino que el acompañante pueda ofrecer sus servicios y apoyo en diversas circunstancias.

En esta misma línea, con la intención de generar y fortalecer la relación entre la comunidad de becarios, los estudiantes deben participar en los “encuentros Arrupe”, que son actividades diseñadas por el CEFADI y se organizan dos al año. La primera es una actividad recreativa, normalmente algún paseo fuera de la universidad; mientras que, la segunda, es una reunión dentro del campus universitario como complemento de su formación profesional.

Por último, en la dimensión referente a la contención, se trabajan problemas académicos o de convivencia, ya sea entre la misma comunidad Arrupe o de manera macro en toda la universidad.

En este apartado, es necesario señalar que el programa no incluye gastos de manutención, puesto que no pretende ser un programa “paternalista” (Alonso, R.I., comunicación personal, 2 de febrero del 2018). De acuerdo con datos obtenidos por el CEFADI, los becarios necesitan aproximadamente \$1,500.00 m/n mensuales para vivir en la ciudad de Puebla.

Por otro lado, para mantener la Beca Pedro Arrupe, S.J., se les solicita:

- Mantener un promedio acumulado de un punto por arriba del promedio mínimo de permanencia¹⁸.
- Realizar un servicio becario de cuatro horas por semana, siendo posible llevarlo a cabo en diversas actividades ofrecidas por la universidad de carácter artístico, deportivo, comunitario y espiritual.
- Participar en una actividad extracurricular cada período.
- Acreditar los cursos de español que establezca el Área Intercultural de Lenguas como apoyo académico.
- Asistir mínimo a un 80% de las sesiones de acompañamiento previstas cada período.
- Participar en las actividades diseñadas y requeridas por el Centro de Formación y Acompañamiento para el Desarrollo Integral como complemento a la formación profesional.
- Presentar semestralmente la evaluación de la organización o del proyecto que funge como aval.
- Dar cuenta de un comportamiento ejemplar en materia disciplinaria.

La beca “(...) cubre, como máximo, una y media veces la duración del plan ideal de estudios del programa académico correspondiente, siempre y cuando el becario cumpla con los requisitos para mantenerla y renovarla” (UIA, 2018, p. 1).

¹⁸ El promedio mínimo de permanencia del programa de beca es 8. El sistema de calificaciones de la universidad va de 0 a 10, en donde 5 puntos se considera una nota reprobatoria.

Un último aspecto que se debe abordar en este apartado es lo referente al área administrativa del programa, ya que antes del período otoño 2019 no existía una persona encargada tiempo completo de la beca. Es decir, el equipo del CEFADI era quien acompañaba a los estudiantes, lanzaba las convocatorias y resolvía los asuntos relacionados con el programa. Sin embargo, al pertenecer a esta área, además de lo concerniente a la beca, el equipo tenía también otras tareas relacionadas con sus puestos administrativos (Alonso, R.I., comunicación personal, 2 de febrero del 2018).¹⁹

3.3.3 Estadísticas del Programa de Becas Pedro Arrupe, S.J.

A continuación, se exponen porcentajes estadísticos que ayudarán a comprender algunas características cuantitativas de los estudiantes indígenas que han sido beneficiarios del programa. En este sentido, los datos representan 43 alumnos, la población de egresados de primavera de 1999 a otoño 2017.

Cabe señalar que no hay datos específicos sobre el porcentaje de personas indígenas beneficiadas de la beca por semestre, ya que hay jóvenes de zonas rurales no indígenas que ingresan a la universidad por medio de este programa, así como estudiantes provenientes de pueblos originarios que están en la universidad por medio de otro tipo de recursos. De esta manera, la información que se exponen en este apartado, son los datos existentes en torno al programa.

De los 43 egresados en ese período la mayoría se ha titulado, a excepción de cuatro personas, dos están en proceso, mientras que las otras dos no lo han hecho. Es importante mencionar que no existen datos sobre el porcentaje de abandono, únicamente se sabe que del 2013 al 2018, hubo dos alumnas que desertaron en el primer semestre (Alonso, R.I., comunicación personal, 2 de febrero del 2018).

¹⁹ Llama la atención que, más allá de los requisitos de ingreso, dentro de las especificaciones de la beca no hay referencias centrales a ciertas dimensiones interculturales, por el contrario, sobresalen elementos meramente académicos. Al observar lo anterior, pareciera que este programa va más de la mano de un enfoque liberal (Díaz-Couder, 1998) y asistencialista que surge jerárquicamente de arriba hacia abajo y apunta por estrategias que buscan incluir a quienes han sido históricamente relegados a la estructura social establecida, sin cuestionar elementos que tengan que ver con temas políticos y epistémicos (Walsh, 2009).

El porcentaje de hombres y mujeres que obtuvieron la beca durante el período señalado varía escasamente, es decir, 53% del total de la población eran mujeres, mientras que 47% eran hombres.

Las entidades de procedencia de los becarios se enmarcan en los estados de Puebla, Chiapas, Oaxaca, Tlaxcala, Jalisco y Veracruz. En el siguiente gráfico se muestra el porcentaje en relación con la entidad federativa de origen.

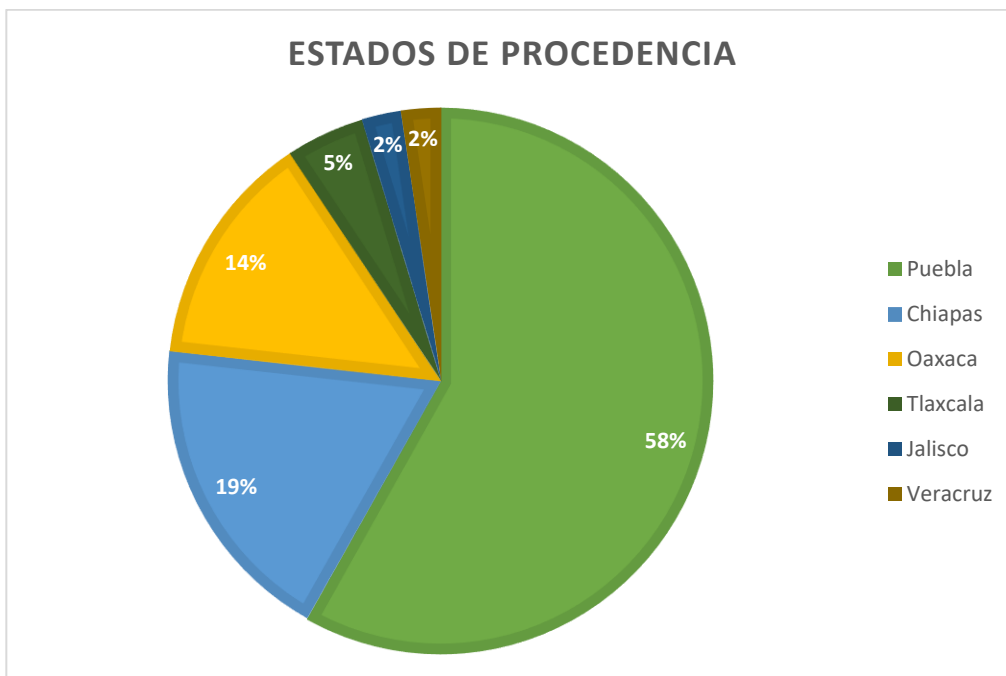


Gráfico 1. Porcentaje de entidades federativas de procedencia de los becarios en el período primavera 1999-otoño 2017.

Por último, las licenciaturas de elección son sumamente variadas, sobresalen procesos educativos (antes educación), contaduría pública, nutrición y ciencia de los alimentos, derecho, ciencias políticas y administración pública, comunicación y psicología. Sin embargo, también hubo alumnos que eligieron otros cursos.

En la siguiente tabla se expone el número de estudiantes en cada una de las licenciaturas elegidas.

Licenciatura	Número de personas
Procesos educativos	7 personas

Contaduría pública	5 personas
Nutrición y ciencia de los alimentos	4 personas
Derecho	4 personas
Ciencias políticas y administración pública	3 personas
Comunicación	3 personas
Psicología	3 personas
Ingeniería automotriz	2 personas
Diseño gráfico	2 personas
Arquitectura	2 personas
Ingeniería en sistemas computacionales	1 persona
Ingeniería mecánica y eléctrica	1 persona
Ingeniería de negocios	1 persona
Dirección de recursos humanos	1 persona
Administración de empresas	1 persona
Ciencias ambientales y desarrollo sustentable	1 persona
Diseño textil	1 persona
Ingeniería industrial	1 persona

Tabla 1. Licenciaturas elegidas y número de estudiantes en el período primavera 1999-otoño 2017

Como tal, se puede percibir que la población de jóvenes indígenas que ingresa a la Universidad Iberoamericana Puebla es variada, puesto que estudian licenciaturas sumamente diversas, provienen de diferentes estados de la República, aunque por la ubicación geográfica de la universidad, el mayor porcentaje provenga del estado de Puebla y, a pesar de que el

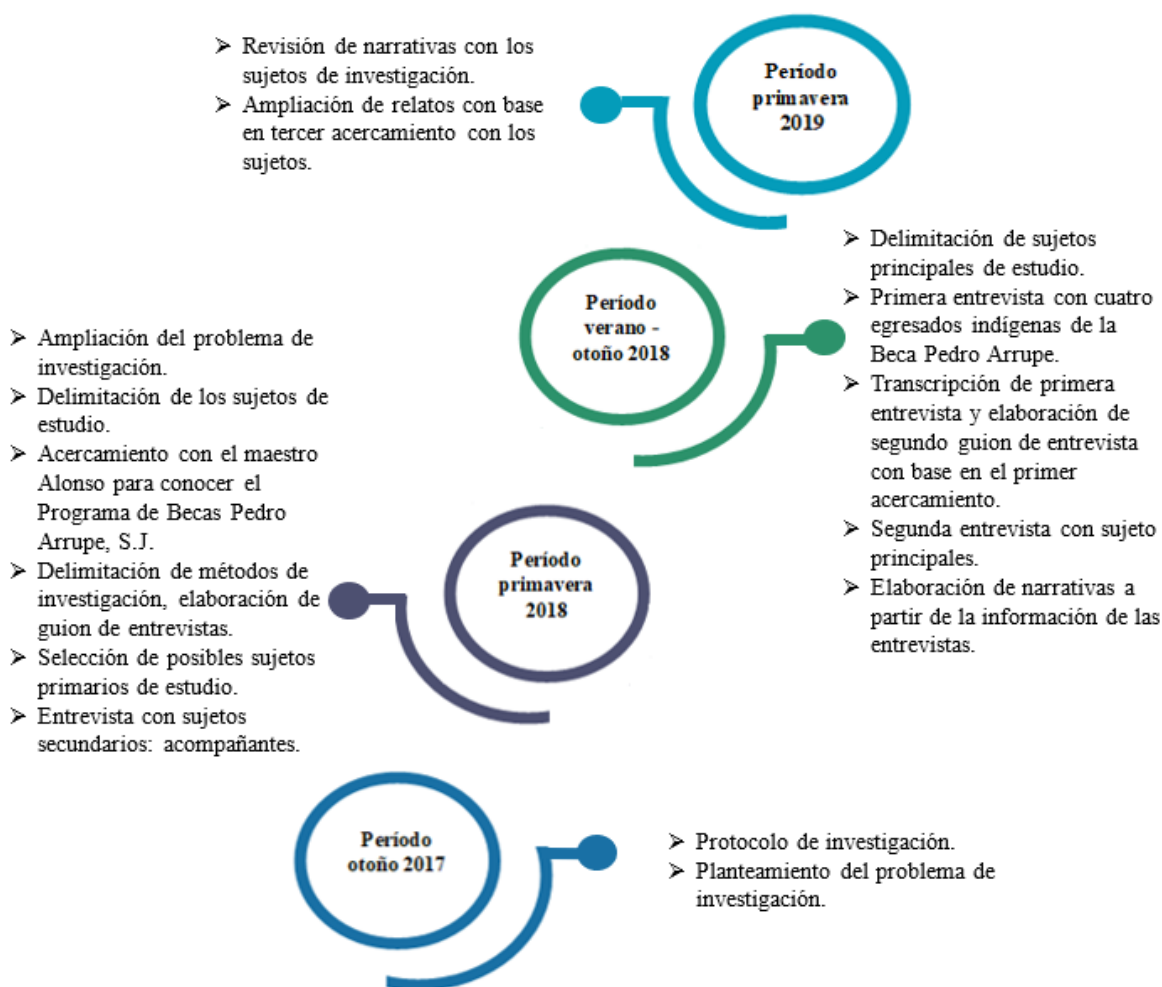
porcentaje de mujeres es ligeramente más alto, la presencia de hombres y mujeres en el programa es bastante similar.

Así mismo, a partir de lo expuesto en este capítulo se reafirma que el Programa de Becas Pedro Arrupe, S.J. es un programa que pertenece a la rama de experiencias de acción afirmativa, ya que busca, a través de distintos tipos de apoyo, tanto el acceso a la educación superior, como la culminación de los estudios universitarios de algunos jóvenes indígenas.

En otras palabras, el programa ofrece apoyo académico a través de las tutorías que pueden tomar los alumnos cuando necesitan ayuda en ciertas materias. El soporte psicosocial se gestiona a través de las sesiones de acompañamiento y de las actividades que organiza el CEFADI a largo de los semestres y, por último, el apoyo económico se vislumbra a través de la exención de los pagos de colegiatura, titulación, seguro de gastos mayores, libros de idiomas, actividades de formación integral, así como el apoyo de alimentación.

4 METODOLOGÍA

Previo a comenzar con este apartado, se considera conveniente presentar un esquema en el que se explica brevemente el proceso de esta investigación, ya que además permite vislumbrar cómo se fue construyendo la metodología, es decir, el modo en el que se enfocan los problemas, se buscan respuestas y se realiza la investigación (Taylor y Bogdan, 1987).



Gráficos 2. Proceso de desarrollo de la investigación

4.1 Investigación cualitativa

La investigación cualitativa es una aproximación que trata de captar el significado auténtico de los fenómenos sociales, por lo que se centra en la comprensión subjetiva y en las percepciones de las personas. Es decir, es un enfoque que se distingue por penetrar en el

sentido profundo que atribuyen los individuos a situaciones de índole social o humano y busca comprender los motivos por los que los sujetos reaccionan de formas determinadas en su propio contexto (Creswell, 2014; Mora, 2005; Ruiz, 2003).

En palabras de Ruiz (2003), “los métodos cualitativos son los que enfatizan conocer la realidad desde una perspectiva de *insider*, de captar el significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista, y de contemplar estos elementos como piezas de un conjunto sistemático” (p. 17).

Desde este enfoque, y partiendo de la subjetividad que lo caracteriza, se entiende que no hay una realidad única; por lo contrario, al situarnos en un contexto específico se puede hablar de realidades interrelacionadas, “la realidad es holística, global, polifacética, tangible e intangible, dinámica y en continuo cambio” (Mora, 2005, p. 90).

Salgado (2007) coincide con lo anterior al declarar:

De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales. La realidad social así vista está hecha de significados compartidos de manera intersubjetiva. (...) La investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta. (p.71)

Como tal, es factible señalar que una investigación cualitativa tiene ciertas características que la diferencian de los métodos cuantitativos y mixtos, Creswell (2014), así como Taylor y Bogdan (1986) mencionan los siguientes elementos:

- La investigación cualitativa es inductiva, en tanto se comprenden y desarrollan conceptos partiendo de pautas de los datos y no recogiendo datos para probar una hipótesis.
- La información se recolecta hablando directamente con las personas y en el lugar en donde los participantes experimentan el problema que se va a estudiar, ya que las personas, los contextos y los grupos se consideran como un todo holístico.
- Los investigadores cualitativos recolectan la información ellos mismos, no usan cuestionarios o instrumentos elaborados por otros investigadores.

- Usualmente se reúne la información a través de varios instrumentos como entrevistas, observaciones, documentos o información audiovisual. Después, los datos se organizan en categorías o temas.
- El análisis de la información se realiza de forma inductiva y deductiva. Es decir, los investigadores construyen inductivamente sus patrones, categorías y/o temas. Luego, deductivamente, el investigador vuelve a mirar la información y determina si es necesario recolectar más datos para sustentar el estudio.
- El investigador se centra en aprender el significado que los participantes atribuyen al problema, no el significado que él asigna o los autores expresan en la literatura.
- El proceso de investigación es emergente. Esto quiere decir que el plan inicial puede no ser prescrito y existe la posibilidad de modificarlo después del trabajo de campo.
- El investigador refleja cómo su rol en la investigación, su pasado, cultura y experiencias pueden moldear su interpretación.
- La investigación es holística, pues se busca desarrollar un dibujo complejo del problema, lo que involucra diversas perspectivas y la identificación de los factores que están involucrados en determinada situación.

A partir de comprender los elementos que definen esta aproximación, se define que este estudio se enmarca en el enfoque cualitativo, pues el proceso de investigación encuentra eco en las características descritas anteriormente. Es decir, esta investigación busca reconstruir el significado y ahondar en la experiencia de cuatro jóvenes indígenas en una universidad convencional, para lo cual fue necesario desarrollar y aplicar instrumentos que les permitieran a los sujetos expresar cómo se sintieron y cómo vivieron su etapa universitaria, ahondando también en elementos de su pasado y de su contexto que trascendieron en ese período.

Por lo tanto, fue imprescindible encontrar las formas de dar voz a estos cuatro egresados, retomando las palabras de Ruiz (2003), profundizar en “los significados atribuidos por los actores particulares en situaciones concretas a los hechos” (p.23) y no en los significados que yo como investigadora atribuía al problema o había leído en la literatura (Creswell, 2014). A lo largo del diseño de la investigación, así como en el proceso de análisis este objetivo estuvo presente.

En esta misma línea, se aplicaron entrevistas a profundidad a los sujetos principales y secundarios, en miras a recolectar la información por métodos que buscan comprender la realidad de las personas.

Para analizar los datos obtenidos en el trabajo de campo, tal como lo señalan Creswell (2014) y Taylor y Bogdan (1986), fue necesario realizar un proceso de sistematización, interpretación y comprensión que derivó en cuatro dimensiones con diversas categorías, es decir, la primer dimensión ahonda en las dificultades y a su vez surgen tres categorías, dificultades académicas interculturales, interculturales y económicas; la segunda se denomina motivaciones y toma en cuenta tres categorías, el nivel individual, el apoyo familiar y los apoyos externos; después, surge la dimensión de los vínculos y las relaciones interpersonales y, por último, su ser indígena, en donde se contemplan dos categorías, el reconocimiento de la identidad indígena y el volver allá.

Al tener en cuenta lo anterior, se definen las perspectivas que delinear las rutas de acercarse y conocer la realidad en esta investigación, reconociendo la subjetividad que caracteriza este tipo de estudios. Desde mi posicionamiento como investigadora, los paradigmas crítico y constructivista guían mi proceso investigativo. Para justificar lo anterior, se acentúa que la realidad desde este lugar se entiende como un constructo social que refleja las experiencias, vivencias, sentires y cosmovisiones de las personas; en ello recae la importancia de ser fiel a las construcciones específicas y locales de los jóvenes indígenas que relatan sus experiencias. Lo que, a su vez, permite reconocer diversas maneras de aproximarse al fenómeno social y enriquecer las discusiones que surgen en torno a ello.

En otras palabras, reconstruir sus experiencias a partir de lo expresado por ellos, permite conocer su realidad y reconocer las formas en las que nombran sus procesos académicos y de vida.

Pero si el conocimiento del mundo social (por oposición al físico) reside en mecanismos de formulación de significados del mundo social, mental y lingüístico en que habitan los individuos, el conocimiento no puede estar separado de quien conoce, sino que está arraigado en sus concepciones mentales o lingüísticas de este mundo. (Polkinghore (1989) y Salner (1989) en Guba y Lincoln, 2012, p. 54)

Así, retomando a Creswell (2014), estos paradigmas ayudan a delimitar tanto la perspectiva, como el diseño y los métodos de investigación, pues a través de estos procesos es posible dar voz a los sujetos de estudio, centrarse en la importancia de la experiencia de personas que han sido históricamente marginadas, así como enfocarse en inequidades que resultan de asimetrías de poderes.

En los siguientes apartados se profundizará detenidamente en estos elementos que describen la metodología que se llevó a cabo en la presente investigación.

4.2 Investigación narrativa

Una vez definido el planteamiento del problema, la pregunta principal de investigación y las secundarias, se determinaron el tipo de investigación, las estrategias y los métodos; a la par se buscó que éstos privilegiaran la recolección de información desde una perspectiva enfocada en recuperar las experiencias educativas de los sujetos a partir de sus propias voces.

Recordando, la pregunta que guía esta investigación es ¿qué dimensiones están presentes en la experiencia educativa de jóvenes indígenas estudiantes de una universidad convencional?, de la que se derivan las preguntas secundarias, ¿qué motiva el ingreso y la permanencia en la universidad de los estudiantes provenientes de contextos indígenas?, ¿cuáles son algunos de los retos a los que se enfrentan?, ¿cómo viven los estudiantes el proceso educativo? y ¿de qué manera la relación de pares y los vínculos con los docentes repercute en la experiencia educativa de los jóvenes indígenas?

Por lo tanto, la narrativa fue la estrategia investigativa que se vinculaba con los datos que se deseaban obtener. Si se retoma el enfoque cualitativo, la investigación narrativa se enfoca en aquello que las personas piensan, sienten, hacen u omiten. De esta manera, se entiende que los relatos no son únicamente una reconstrucción de los hechos y las vivencias, sino un entramado de acontecimientos que crean un sentido de “verdades”, en tanto las experiencias y la realidad son subjetivas, pues están mediadas por los sujetos y por la resignificación subjetiva a propósito de los cambios que suceden a lo largo del tiempo. Así, se entiende que no hay una sola forma de ver y habitar el mundo, pues la realidad es una construcción social (Arias y Salgado, 2015).

Así mismo, esta decisión se sustenta en las palabras de Contreras y Pérez (2019), quienes indican que esta metodología permite dar cuenta de la experiencia educativa, es decir, muestra lo que deja huella, lo que está en la memoria de la persona y recupera lo subjetivamente valioso.

Otros autores coinciden con lo anterior cuando explican que la narrativa es una metodología de diálogo, es un diseño de investigación que está dirigido al entendimiento y análisis de la experiencia humana (Blanco, 2011).

Se considera una entrada hacia ese mundo desde sus propias voces, para aproximarse a sus acciones, circunstancias, relaciones y demás aspectos que se van convirtiendo en un todo complejo constituido por el entramado espiral de los distintos elementos de la narrativa. (Arias y Salgado, 2015, p. 172)

En esta misma línea, cuando la persona narra su historia contacta con su pasado, con sus ideas y emociones, de tal manera que se crea una historia a partir de una serie de acontecimientos que responden a un entramado lógico y subjetivo y que dan cuenta de la configuración particular y compleja ante los hechos vividos (Arias y Salgado, 2015; Blanco, 2011).

Lo anterior da sentido al enfoque y objetivos de este estudio, pues las características de la investigación narrativa coinciden con la importancia y necesidad de comprender los hechos vividos por estos cuatro jóvenes en su trayectoria educativa. Es una forma que le permite al investigador entrar al mundo de quien cuenta la historia, de interpretarla y transformarla en personalmente significativa (Blanco, 2011).

Además, cabe señalar que el investigador juega un papel crucial en este proceso, en tanto es “objeto de investigación, es una rica fuente de conocimiento” (Arias y Salgado, 2015, p.173). Es decir, esta metodología implica que los sujetos se narren para otro que escucha, el relato surge de una voz específica para un oído en particular, no se narra al vacío, se hace con intencionalidad.

Las narraciones encaminan al investigador a considerar otros elementos además de la historia singular que cuentan los sujetos. Es decir, es una estrategia que lo lleva a reflexionar sobre las formas en las que la persona cuenta su experiencia, las palabras que elige, las

maneras en las que ordena el relato y, sobre todo, a profundizar en las causas por las que el o los sujetos recuerden esos hechos específicos y los vuelvan a contar de una manera en particular:

Como es obvio, el interés nuestro no es sólo el análisis formal per se, sino también usar las estructuras para identificar cómo cuenta la gente las historias del modo que lo hace: cómo dan forma a los acontecimientos que relatan; cómo hacen para mostrar su idea; cómo "empacan" los eventos narrados y sus reacciones a ellos, y cómo articulan las narrativas con el público o los públicos que los escuchan. (Atkinson y Coffey, 2003, p. 69)

Ahora, la ruta metodológica de la investigación narrativa implica una construcción de información, más que una recolección. Es decir, se entiende que los datos no son preexistentes, sino que, el diálogo entre el investigador y el sujeto desencadena un proceso de creación y de gestación. "Se considera así que el dato no está configurado por fuera de la relación entre investigador y participante, ni está construido antes de la conversación entre éstos" (Arias y Salgado, 2015, p.175).

Es decir, la historia sucedió; no obstante, el entramado de acontecimientos y el orden en el que se entretajan, los sentires actuales al recordar la historia y las palabras elegidas para expresar esta experiencia surgieron a partir del diálogo entre cada uno de los cuatro egresados y yo, en mi papel de investigadora.

Comúnmente, el investigador, a través de técnicas orales, escritas o interactivas, provoca la construcción de datos sobre las historias de vida y experiencias de uno o más sujetos, ya sea de toda la historia de vida, de una época o de varios episodios, para poder analizarlos posteriormente.

Como se indicó, en el caso de esta investigación se llevaron a cabo entrevistas para retomar la experiencia universitaria de cuatro personas indígenas, en otras palabras, una época de vida. Sin embargo, al ahondar en este período específico, fue imposible ignorar sus vivencias anteriores en el sistema educativo, así como el contexto familiar, económico, social y cultural que rodea al sujeto y que, a su vez, permite comprender su realidad y su historia a través del entramado lógico y subjetivo que surgió de estos encuentros. Esta aproximación busca que la forma en la que se cuenta y estructura el relato también nos brinde información

sobre la perspectiva del individuo en relación con el entorno cultural al que pertenece (Atkinson y Coffey, 2003).

Siguiendo este orden de ideas, después de que los relatos fueron contruidos, la historia es contada nuevamente por el investigador en una cronología narrativa. Es decir, se reconstruye la historia de la o las personas, comúnmente de manera cronológica -de los primeros hechos a los últimos-, el investigador la narra y, por último, identifica categorías y temas emergentes en los datos narrativos (Creswell, 2014; Salgado, 2007).

Como se ha visto en los capítulos anteriores, precisamente esa fue la intención y la línea que siguió este estudio, puesto que se aplicaron entrevistas para profundizar en las vidas y en experiencias concretas de los sujetos y, a partir de estos datos y del análisis del corpus de información, se redactaron las narrativas de acuerdo con las dimensiones y categorías que se entretejían en las historias contadas por estos egresados, siendo siempre fiel a los significados y a las formas en las que ellos recordaron, nombraron y relataron sus historias.

Igualmente, al ser esta una forma de discurso conocida y empleada en la interacción cotidiana, según lo señalado por Atkinson y Coffey (2003), favorece que los sujetos se sientan en confianza para hablar con el investigador y le relaten tanto sus experiencias como los acontecimientos más relevantes relacionados con el contexto que se busca investigar.

Como tal, esta metodología en particular significó que, a partir del diálogo y la conversación, los sujetos pusieran en palabras las ideas, emociones y experiencias que vivieron a lo largo de su trayectoria educativa y al recordar estos acontecimientos implicó también *re-nombrar* y *re-crear* la realidad vivida (Arias y Salgado, 2015; Atkinson y Coffey, 2003).

Por último, en esta investigación fue sustancial reconstruir las cronologías narrativas, es un capítulo en donde esta estrategia cobra especial sentido, pues a través de estas historias es como se logra el objetivo implícito de dar voz a los sujetos y de expresar sus experiencias a partir de sus palabras.

Hasta este punto, es preciso recapitular lo mencionado hasta el momento, la narrativa es una metodología que va totalmente de la mano de la investigación cualitativa, pues entiende la realidad como un constructo social subjetivo y busca que los sujetos de una

investigación recuerden sus experiencias pasadas, las relaten, las organicen y les encuentren sentido.

Así mismo, esta estrategia le permite al investigador adentrarse en el mundo de la persona y, en este mismo sentido, comunicar las vivencias de los sujetos al lector y entender el significado que los sujetos elaboran y asignan en sus historias.

4.2.1 Experiencia educativa

Previamente se comentó que la narrativa es una estrategia metodológica que permite dar cuenta de la experiencia educativa. Por lo tanto, se vuelve importante esclarecer cómo se entiende este concepto en la presente investigación.

La experiencia es un suceso personal que cobra sentido cuando un individuo tiene ciertas vivencias que desencadenan un conocimiento. Como tal, al ser personal se relaciona estrechamente con la subjetividad, pues supone adentrarse en las formas en las que la realidad es vivida por el protagonista, atendiendo a lo que le supone, le significa y le causa a su ser. Es decir, cuando las personas viven un suceso que les *deja huella*, trae repercusiones personales, subjetivas y formativas (Contreras y Pérez, 2010).

En este sentido, ahondar en la experiencia, significa volver sobre las ideas que teníamos antes y la irrupción constante de nuevas formas de mirar y de situarse en el mundo a partir de la diferencia y la singularidad.

Al ser un referente complejo, profundizar en la experiencia de estos cuatro jóvenes, supuso estudiar los acontecimientos significativos, pero también indagar en las maneras en las que lo vivido fue entretejiéndose y alterando su actuar, así como las formas en las que miraron el mundo, lo miran actualmente y entienden los sucesos.

La experiencia acoge en su misma noción una idea receptiva: algo que vives, que te afecta, que te pasa. Es lo vivido que deja huella, subjetividad y con la consciencia: la relación que se da entre aquello en lo que uno (o una) está inmerso y la forma en que se ve implicado, concernido, afectado, llamado, reclamado, sorprendido, desconcertado, ... Y eso que vivió que deja huella, lo hace por su choque con lo previsto (por ser imprevisto: nos rompe los esquemas, nos afecta de una manera no programada, no previsible), o porque nos impregna

y nos afecta de tal manera que nos modifica, pudiendo hablar de un antes y un después. (Contreras y Pérez, 2010, p.20)

Por lo tanto, desde el enfoque de esta investigación y desde la intención de pensar la educación como experiencia, significa poner la mirada en las cualidades de lo vivido. De manera más específica, sólo podemos investigarla y comprenderla en su alcance pedagógico, “pensar en lo que da que pensar la educación a sus protagonistas” (Contreras y Pérez, 2010, p. 22), centrándonos en los sucesos situados en el tiempo, en la temporalidad en la que suceden, los lugares y las relaciones.

Reiterando lo dicho, supuso situarse desde la forma en la que los sujetos experimentaron esta etapa, en lo que sintieron y vivieron, así como indagar en lo que hace repensar y remueve el sentido de las cosas.

Ramírez (2015) coincide con lo anterior, ya que señala que la noción de experiencia educativa va de la mano de los sentimientos, percepciones, saberes, conocimientos y capacidades que surgen a partir de la práctica educativa y se incorporan a las personas como aprendizajes. Por lo tanto, se vuelven herramientas que utilizan los individuos para interpretar el mundo y actuar en él.

Por último, mirar la educación como experiencia, implica percibir lo que sucede en el interior y en el exterior. Es decir, lo cercano e inmediato de la experiencia, así como los aspectos estructurales, institucionales e ideológicos, entre otros, pero que cobran valor en tanto afectan la forma en la que se vive (Contreras y Pérez, 2010).

Como resumen de lo anterior, investigar la experiencia educativa representa en esta investigación “estudiar lo educativo en tanto que vivido, en tanto lo que se vive” (Contreras y Pérez, 2010, p. 23). Es decir, adentrarse al mundo de lo subjetivo y de lo singular para entender cómo cuatro jóvenes indígenas experimentaron los acontecimientos y le dan sentido a lo educativo.

4.3 Método de investigación

Después de haber definido las estrategias metodológicas, fue necesario determinar los métodos que, en primer lugar, iban en sintonía con la investigación cualitativa y que, además, se alineaban con los objetivos del estudio.

De acuerdo con Creswell (2014) los métodos emergentes, las preguntas abiertas, los datos de entrevista, las observaciones, los datos de documentos y audiovisuales, los análisis de texto e imágenes, así como los temas y patrones de investigación son los métodos que van de la mano de la investigación cualitativa, pues son los que generan datos descriptivos. Es decir, son métodos que rescatan las palabras, ya sean habladas o escritas, de las personas, así como las conductas observables (Taylor y Bogdan, 1987).

Con base en lo anterior, al ser la entrevista una herramienta que busca comprender las perspectivas que tienen las personas de sus experiencias, a través de conversaciones profesionales, íntimas y flexibles con uno o varios individuos (Ruiz, 1989; Taylor y Bogdan, 1987), se decidió que este método permitiría obtener información sumamente relevante para el presente estudio.

En esta línea, Taylor y Bogdan (1987) definen las entrevistas cualitativas en profundidad como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p.101).

Así, como se revisó en el esquema anterior, en esta investigación se aplicaron entrevistas con preguntas abiertas a los sujetos principales, es decir, cuatro jóvenes indígenas egresados de la educación superior y a los sujetos secundarios, específicamente al encargado del Programa de Becas Pedro Arrupe, S.J. y a tres acompañantes del programa. A través de las preguntas y de la conversación que fue surgiendo en estos encuentros, fue posible conjuntar y analizar los significados que le dieron los protagonistas a sus experiencias.

De esta manera, para tener un primer acercamiento al campo, se estableció contacto con el encargado del programa, el maestro Alonso, quien me proporcionó información sobre diversos aspectos contextuales de la beca, es decir, la convocatoria, requisitos de obtención y mantenimiento de la beca, el proceso de selección de los becarios, los beneficios que otorga el programa y, por último, información estadística relacionada con las características de los egresados, como nombre completo, lugar de procedencia, licenciatura cursada y período de ingreso y egreso de la universidad.

Después, se aplicó una entrevista a cada uno de los acompañantes, en la que se obtuvieron datos relacionados con las sesiones de acompañamiento y con el rol que desempeñan en el programa de becas. Esta información también fue sumamente útil para completar el guion de la entrevista que se realizaría con los sujetos principales, ya que surgieron diversas categorías que yo no había considerado en un primer borrador y que permitirían ahondar de manera más específica en la experiencia de estos jóvenes.

Por último, se llevaron a cabo entrevistas a profundidad con los sujetos principales, a través de este instrumento se buscó ahondar en la experiencia que tuvieron estos universitarios en una institución de educación superior convencional; el guion de esta primera entrevista se construyó con base en las dimensiones que se abordan en las preguntas secundarias de esta investigación, en otras investigaciones que se abordaron en el estado del conocimiento y en los primeros acercamientos a campo.

Por consiguiente, se contempló abordar diversos temas en los encuentros con los sujetos, es decir, su experiencia educativa, su experiencia con el programa de becas, su juventud y las dimensiones económica, familiar, étnica, comunitaria y laboral. No obstante, como se mencionó anteriormente, a partir de las primeras conversaciones, surgieron dudas sobre acontecimientos específicos que estos jóvenes habían relatado en sus historias, por lo que se realizó una segunda entrevista.

En este segundo encuentro se profundizó en las situaciones y factores particulares que resaltaban en las vivencias de cada uno de estos jóvenes, pues todos provienen de lugares, contextos y familias distintas, lo que se reflejaba en sus experiencias.

Para finalizar, una vez que se realizaron las narrativas con base en la información que ellos brindaron en las entrevistas, volví a reunirme con cada uno de ellos para revisar y hacer los ajustes pertinentes en sus historias.

Una vez explicados los métodos, se procede a exponer las especificaciones de los sujetos de investigación en el siguiente apartado.

4.4 Sujetos de investigación

Como se indicó anteriormente, los sujetos de la presente investigación se dividen en sujetos primarios y secundarios. Aquéllos son cuatro jóvenes indígenas que se eligieron con

base en el muestreo intencionado (Goetz y Lecompte, 1984), pues cuidadosamente se seleccionaron a los sujetos de estudio con base en ciertas características definidas previamente y que permitirían obtener “información detallada y profunda sobre el asunto de interés de la investigación” (Martínez-Salgado, 2012, p.615). Es decir, que fueran:

- Provenientes de algún pueblo originario y egresados de la educación superior, pues la pregunta principal parte de la experiencia de estos jóvenes y, además, de esta manera las personas podrían brindar un panorama que abarcara toda su etapa universitaria.
- Beneficiarios del Programa de Becas Pedro Arrupe, S.J. Esta característica fue de suma importancia, ya que a través de este programa de acción afirmativa es como los jóvenes indígenas ingresaron a la educación superior. Así mismo, los elementos de esta beca permitirían un análisis más completo relacionado con la experiencia de personas de pueblos originarios en una universidad convencional.
- Provenir de diversas entidades federativas de la República Mexicana. Ello con la intención de profundizar en las características de sus comunidades y reconocer particularidades relacionadas con la distancia geográfica y los vínculos con sus comunidades de origen.
- Egresados de licenciaturas de diversos departamentos académicos de la universidad, ya que la experiencia de estos jóvenes podría variar dependiendo del ambiente de sus carreras.
- Dos hombres y dos mujeres, puesto que el porcentaje de personas del sexo femenino y masculino beneficiarios de esta beca no varía significativamente.

Para la selección de estos jóvenes, se contaba con una lista de 43 egresados, el número total de beneficiarios de la beca desde el período de primavera 1999 a primavera 2013, es decir, egresaron a partir de otoño 2003 a otoño 2017, dependiendo del año y período de ingreso.

Cabe señalar que el maestro Alonso fue quien me proporcionó esta lista y, durante el encuentro que tuvimos, se le preguntó si, de acuerdo con los objetivos de la presente investigación, tenía sugerencias sobre egresados que pudieran aportar al presente estudio.

A partir de esta información, realicé una lista con los posibles egresados a entrevistar y establecí contacto con cada uno de ellos. Los cuatro jóvenes que se seleccionaron fueron aquellos que aceptaron participar en la investigación y que se encontraban geográficamente cerca, pues ello permitió la periodicidad de los encuentros cara a cara.

De esta manera, los sujetos que formaron parte de este estudio provienen de tres diferentes entidades federativas, son egresados de diversas licenciaturas y son tanto hombres como mujeres. Es relevante aclarar que, un criterio que fue importante, más no intencionado, fue el período académico en el que estudiaron la universidad, ya que dio pistas sobre los cambios que ha tenido el programa de becas y la experiencia de los becarios. En la siguiente tabla se especifican las características de selección de cada uno de estos jóvenes.

	Xmal Ts'ac	Ich	Alberto	Laura	Manolo
Género	Mujer		Hombre	Mujer	Hombre
Entidad federativa de procedencia	Chiapas		Oaxaca	Puebla	Puebla
Año de ingreso y egreso	Otoño 2002 – otoño 2008		Otoño 2008 – primavera 2016	Otoño 2013 – primavera 2018	Primavera 2004 – primavera 2009
Licenciatura estudiada	Contaduría		Arquitectura	Derecho	Contaduría

Tabla 2. Características de los sujetos principales

Por otro lado, los sujetos secundarios se conforman por el encargo del Programa de Becas Pedro Arrupe, S.J. y tres acompañantes. Con la intención de aumentar la validez y fiabilidad del estudio se buscó que los sujetos secundarios hubieran sido acompañantes de los becarios elegidos. En la siguiente tabla se expresa la relación de los sujetos.

Sujetos de investigación			
Sujetos secundarios			Sujetos principales
Acompañantes			Acompañados
		X	Xmal Ich Ts'ac

Roberto Alonso: encargado del Programa de Becas Pedro Arrupe, S.J.	Daniel: responsable de organizar encuentros entre los estudiantes del programa.	Teódulo	Alberto
		Marina	Laura
		X	Manolo

Tabla 3. Relación de sujetos principales y sujetos secundarios

Como se aprecia en la tabla, se entrevistó únicamente a dos de los acompañantes de los jóvenes egresados, ya que dentro de la universidad no se tenía documentado quiénes habían sido los acompañantes de Xmal Ich Ts’ac y de Manolo. Debido a que los encuentros con los acompañantes fueron previos a las entrevistas con los cuatro sujetos principales y, con la intención de recabar más información relacionada con el programa de becas, se decidió entrevistar a Daniel, quien además de fungir el papel de acompañante, organizaba los “encuentros Arrupe” y, por lo tanto, tenía contacto con la mayoría de los jóvenes participantes de esta beca.

Ahora, una vez que se profundizó en los instrumentos que se utilizaron y en la selección de los sujetos, se procede a explicar en el siguiente apartado el proceso de análisis de esta investigación.

4.5 Proceso de análisis

Para finalizar el capítulo metodológico, es pertinente ahondar en el proceso de análisis que da sentido a los objetivos de investigación y que permite comprender el camino que se siguió para la interpretación de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

La ruta de análisis e interpretación de este trabajo derivó en dos etapas, en la primera se analizaron las entrevistas con los sujetos principales. Después, con la intención de hacer un ejercicio de triangulación, se incorporó la información recabada a través de los acompañantes, es decir, de los sujetos secundarios. A continuación, se profundizará en este proceso.

La primera etapa consistió en lo siguiente:

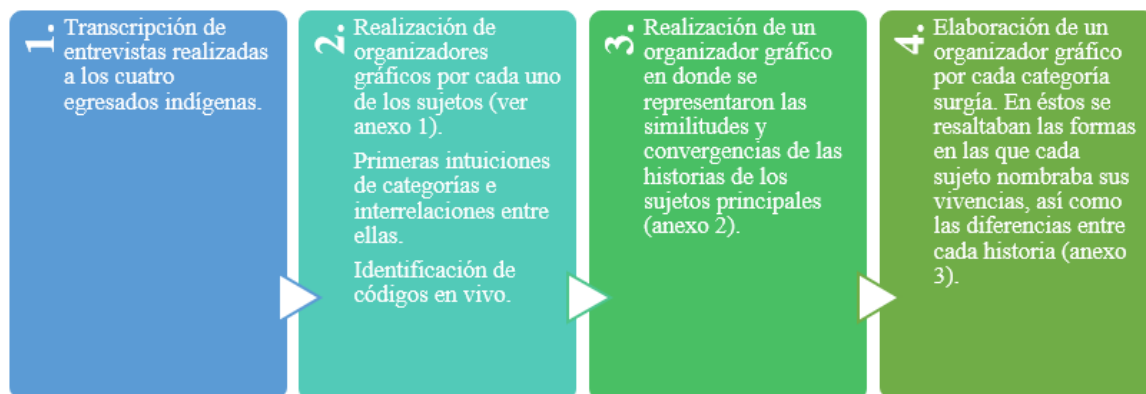


Gráfico 3. Etapa 1 de ejercicio de análisis, egresados indígenas.

Con base en el gráfico anterior, después de transcribir cada una de las entrevistas fue necesario un trabajo de interpretación y comprensión de las voces de los sujetos, para profundizar en las formas en las que contaron sus historias, así como en los significados que surgen de sus palabras y la importancia de los acontecimientos específicos que recuerdan y relatan.

En esta primera etapa, para poder comprender la realidad de estos cuatro jóvenes y sistematizar la información, se realizaron organizadores gráficos de las entrevistas de cada uno de los sujetos, en los que se comenzó a categorizar la información y se distinguieron códigos en vivo, es decir, “fragmentos ideales para conocer mejor los significados específicos de los participantes y sus experiencias en relación con estos significados” (Monge, 2015, p.80), son las expresiones y el lenguaje de los sujetos (Bonilla-García, 2016).

En otras palabras, se refiere a las formas en las que los jóvenes indígenas nombran y describen sus vivencias. Estos códigos fueron una guía para acercarme a los significados de su experiencia y me permitieron, en gran medida, plasmar sus voces en las narrativas que se desarrollan en el siguiente capítulo.

Algunos ejemplos de ello son “ciudad monstrua”, una expresión que permite adentrarnos en cómo percibía una de las egresadas la ciudad de Puebla, en relación con el tamaño, la dinámica y el ritmo de vida. Así mismo, “mamás en Puebla”, lo que se vuelve importante aquí es la connotación de mamá al hablar de personas con las que establecieron una relación de confianza y cobijo. En este mismo sentido, algunos egresados hablan de los estudiantes de la Ibero Puebla como “hijos de papi”, resaltando las formas de actuar de sus compañeros, lo que viene entrelazado con su nivel socioeconómico. Por último, cabe

mencionar que algunos de ellos se refirieron a su comunidad como un lugar en donde “todos se conocen y saludan”, lo que da pie a destacar la cercanía entre los habitantes de la comunidad de estos jóvenes.

Es decir, expresiones literales como las anteriores nos llevan a adentrarnos y a tratar de comprender de una manera más profunda la experiencia de estos jóvenes, pues dan pistas para entender las formas en las que ellos perciben su realidad y, probablemente, también la violencia estructural que viven por el racismo que se desencadena de un sistema occidental y vertical.

Ahora, retomando el proceso de análisis, en un segundo momento, fue importante encontrar similitudes en lo expresado por ellas y ellos, para ubicar las dimensiones en las que se enmarcaba la información. A partir de este ejercicio las dimensiones que resaltaron fueron las siguientes:

- Las dificultades o retos, los que, a su vez, se dividen en tres categorías, pedagógicas interculturales, socioeconómicas e interculturales.
- Las motivaciones y soportes, en donde también sobresalen personas importantes que apoyaron a estos jóvenes indígenas a lo largo de su caminar.
- Identidad indígena, en donde se entrelazan los vínculos con la comunidad, la familia, la juventud y el volver allá.
- Vínculos y relaciones de amistad con sus demás compañeros de la universidad.
- Lo curricular, en lo que se incorpora el Programa de Becas Pedro Arrupe, S.J., aspectos que tienen que ver con los acompañantes, el programa y la relación con los otros becarios provenientes de pueblos indígenas.

Por último, se elaboró un organizador gráfico de cada una de estas dimensiones, ya que ello permitió distinguir las diversas formas de nombrar su experiencia, así como las particularidades que surgen en cada historia, derivadas del género y del contexto familiar, comunitario y generacional.

Ahora, se presenta la segunda etapa de análisis, que se centra en la información brindada por los sujetos secundarios.

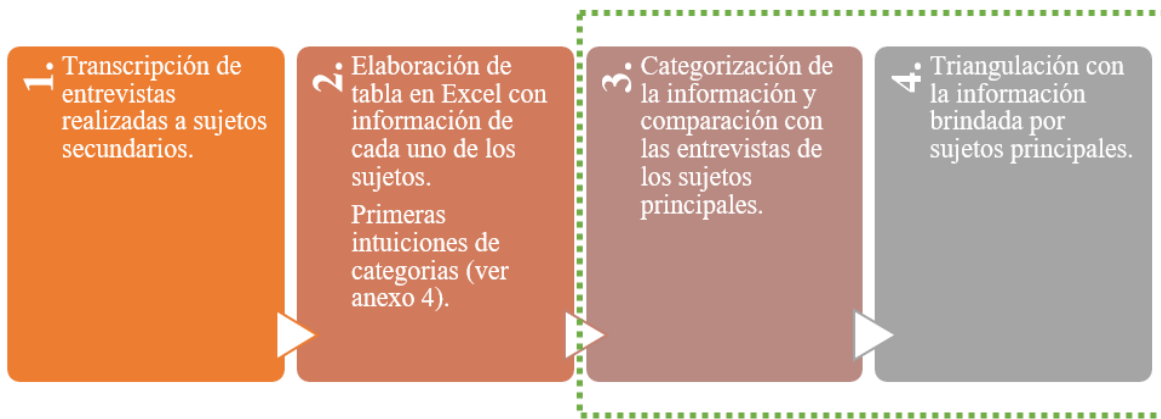


Gráfico 4. Etapa 2 de ejercicio de análisis, acompañantes del Programa de Becas Pedro Arrupe, S.J.

Reiterando lo mencionado anteriormente, los primeros pasos de esta etapa fueron previos a la primera etapa de análisis, ya que la información que brindaron los acompañantes dio pautas para elaborar y enriquecer el guion de entrevista que se realizó con los sujetos principales. No obstante, los pasos tres y cuatro se llevaron a cabo después de haber interpretado los datos de los jóvenes indígenas.

Los sujetos que se entrevistaron, además de haber sido acompañantes de estos egresados, también han acompañado el proceso de otros estudiantes que han ingresado a la universidad por medio de este programa de becas; por lo tanto, brindaron información que se vinculaba directamente con las historias de los sujetos principales, así como datos generales que, en muchas ocasiones, hacían eco a las experiencias relatadas por ellos.

En este sentido, fue enriquecedor comparar las voces de ambos, para tener una visión más amplia del programa. No obstante, siempre se tuvo presente que la voz de los cuatro egresados indígenas se validaba en sí misma por su experiencia.

Por último, para el ejercicio final, se utilizó la propuesta de Bertely (2000), quien realiza tres categorías de interpretación: la social, la del intérprete y la teórica.

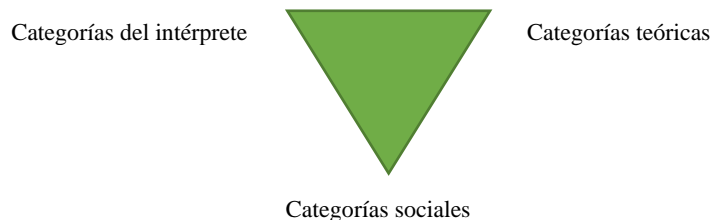


Figura 3. Bertely (2000, p.64)

En la figura anterior, las categorías descritas significan lo siguiente:

- Categorías sociales: representaciones y acciones sociales que se inscriben en los discursos y prácticas de los sujetos. Aquí entran los códigos in vivo y las experiencias subjetivas de los jóvenes indígenas.
- Categorías del intérprete: surgen del horizonte significativo del intérprete y del sujeto interpretado. Es decir, el ejercicio de categorización que surge a partir de lo mencionado por los sujetos, así como las dimensiones que conjuntan las similitudes y diferencias entre experiencias. Reiterando que, en el enfoque cualitativo, el investigador refleja cómo su pasado, cultura y experiencias pueden moldear la interpretación.
- Categorías teóricas: nacen de otros autores y están relacionadas con el objeto de estudio en construcción. A partir de este vértice de categorización es posible contrastar lo expresado en experiencias similares de otras investigaciones, así como los referentes teóricos con las narrativas de los cuatro egresados provenientes de pueblos originarios (Bertely, 2000).

De esta manera, el análisis se torna un entretejido entre los referentes conceptuales, las voces de los sujetos y los procesos de reflexión propios; con la conjunción de estos tres elementos se buscó dar respuesta tanto a las preguntas como a los objetivos de investigación.

En los siguientes capítulos se presentarán las experiencias de estos jóvenes a través de narrativas; una vez reconocidas las vivencias y las voces de cada uno de los sujetos, se procede al análisis con base en las dimensiones y categorías mencionadas previamente.

5 VOCES Y EXPERIENCIAS EN UNA UNIVERSIDAD CONVENCIONAL

En este capítulo se presentan los relatos de dos mujeres y dos hombres indígenas egresados de la Universidad Iberoamericana Puebla, quienes dan cuenta de las diferentes dimensiones que incidieron en su experiencia educativa y de aquellas condiciones que propiciaron la conclusión de sus estudios universitarios. Como se indicó anteriormente, en la presente investigación fue importante trabajar con narrativas, pues es una metodología que resalta la importancia de dar voz a los sujetos y de profundizar en las maneras en las que éstos cuentan sus experiencias (Arias y Alvarado, 2015; Creswell, 2014).

Estos relatos nacen a partir de las tres entrevistas a profundidad que se llevaron a cabo con cada uno de los jóvenes indígenas, por lo tanto, son un esfuerzo por rescatar las voces, vivencias y sentires de estos cuatro jóvenes.

Para generar las narrativas, fue necesario un proceso que se desprende de los ejercicios de análisis, codificación y categorización. Es decir, a partir de la transcripción de las entrevistas, se realizaron los organizadores gráficos y, con base en esta información, se elaboró una tabla de Excel en la que, por cada una de las categorías, se incluían los códigos en vivos, frases y párrafos literales de cada sujeto.

Posteriormente, la información de las entrevistas se organizó en una línea de tiempo, en la que destaqué las vivencias que ellos y ellas habían mencionado en los encuentros, ello como un ejercicio que me permitió observar la información cronológicamente. Después, comencé la redacción, en la que fui rescatando las palabras, frases y párrafos de la tabla de Excel que daban cuenta de cada una de las situaciones relatadas; procurando, en todo momento, que las narrativas fueran una extensión de las entrevistas y que el lector pudiera escuchar las voces de ellos y ellas.

Como tal, a partir de estas narrativas es interesante ver cómo estas historias se enriquecen cuando son contadas por ellos mismos; especialmente cuando se resaltan las similitudes y, sobre todo, las particularidades de cada una de sus vivencias.

Antes de cada narrativa se presenta un breve resumen de cada experiencia, en donde se resaltan los rasgos básicos de cada uno de los egresados. Después, se profundiza en sus historias particulares.

5.1 Xmal Ich Ts'ac

Xmal Ich Ts'ac proviene del sur del país, tiene 8 hermanos y sus padres se dedican a la agricultura. Ella se reconoce orgullosamente como indígena y es hablante de la lengua tzeltal. Desde que estaba en la primaria recuerda que las mujeres de su comunidad no tenían las mismas oportunidades educativas y laborales que los hombres, pues estaban destinadas a casarse y tener hijos. Sin embargo, Xmal Ich Ts'ac siempre tuvo presente que quería estudiar y, a lo largo de su vida en la comunidad, tuvo que buscar las formas para permanecer en la escuela, quería demostrar que también las hijas podían estudiar.

A pesar de que tuvo que enfrentar varios retos en su caminar, siempre hubo personas que la apoyaron en este trayecto y circunstancias que la ayudaron a superar las adversidades. Xmal Ich Ts'ac logró culminar la educación superior y cumplir sus sueños.

Xmal Ich Ts'ac es egresada de la licenciatura en contaduría pública, tiene 35 años y se dedica a la administración y contabilidad de asociaciones o proyectos en crecimiento. Xmal Ich Ts'ac proviene del sur del país, se reconoce orgullosamente como indígena y declara que el tzeltal es su lengua materna. Como muchas familias en su comunidad, su mamá y su papá se dedican a la siembra de maíz, frijol, café, entre otros productos. A pesar de ser 9 hermanos en total, ella es de las hermanas más grandes, lo que desembocó otras responsabilidades y reflexiones en relación con la escuela, en lo que se profundiza más adelante.

Al hablar de su comunidad, Xmal Ich Ts'ac menciona que es un lugar pequeño, las celebraciones y fiestas son de gran importancia para todos los miembros, por lo que la mayoría de las personas participan en la organización de estos eventos. Ella también menciona que las mujeres aún portan *nahuas*, es decir, una falda larga que amarran con fajas, así como las blusas con un bordado que le llaman *luch*. Sin embargo, los hombres han dejado de vestirse de manta y huaraches como antes, ahora lo han sustituido por los pantalones y la camisa.

Actualmente cuando Xmal Ich Ts'ac piensa en su comunidad expresa lo siguiente:

Me recuerda mucho a mi infancia, es muy verde, es muy bonito, es chiquito, pero muy bonito. Me recuerda a mi gente, todo es comunidad, porque pues en las reuniones, en las fiestas, o

sea todo mundo se conoce y entonces es muy bonito y también se ayudan mutuamente, a veces en, cuando van a producir o cuando van a sembrar o a cultivar maíz, frijol y todo, se ayudan mutuamente. Entonces eso es como muy bonito, porque todo es comunidad.

Así mismo, señala que la mayoría de la gente del lugar se comunica en tzeltal y quienes hablan español es porque lo aprendieron en la escuela; en casa de Xmal Ich Ts'ac también se comunican en esta lengua originaria, ya que su mamá no habla español. Normalmente los hombres son los que dominan esta segunda lengua, puesto que son ellos quienes tienen mayores oportunidades de continuar con sus estudios y salir a otros poblados o ciudades más grandes. Xmal Ich Ts'ac señala reiterativamente que esto tiene que ver con el machismo que hay en la comunidad; es común que después de la primaria, las niñas se preparen para casarse y los niños son quienes continúan en la escuela:

Y [los hombres] estudian, porque sí, las mujeres es muy limitado que estudien y por eso la mayoría, o sea, hay mujeres de mi edad que no hablan español, nada más se comunican hablando tzeltal.

Al notar esta realidad, Xmal Ich Ts'ac encontró una motivación muy grande para continuar con sus estudios, quería demostrar que las niñas y las mujeres también pueden estudiar y ser un ejemplo tanto para sus hermanas, como para las demás mujeres de su comunidad.

Mis papás, cuando éramos como más chicas, sí nos llevaba al campo ¿no? (...) y pues sí había ahí una niña pues que tenía 12 años y era mamá ¿no? y también la llevaban al campo y no me veía ahí. Yo me veía como que, aparte de que quería salir adelante y apoyar a mis papás ¿no? también quería demostrar que, que no nada más los, bueno los hijos hombres pueden estudiar y salir adelante ¿no? Entonces eso fue como mi meta ¿no?, no dejar.

A pesar de esta gran motivación, ella menciona que permanecer en la escuela no fue fácil, puesto que se enfrentó a diversas situaciones que se relacionan con la ubicación de los planteles educativos, el machismo y la falta de dinero.

Ella recuerda que cuando estaba por terminar la primaria le enseñaron a hablar español, era necesario aprender este idioma si quería continuar con sus estudios de educación básica, ya que la secundaria a la que podría asistir ya no era bilingüe. A pesar de haber sido un proceso difícil, se sintió acompañada por sus compañeros, quienes también estaban

aprendiendo esta segunda lengua. De esta manera, cuando no entendían algo, lo platicaban en tzeltal para después preguntarle al profesor en español.

De igual forma, debido a la falta de secundarias y bachilleratos en su lugar de origen, Xmal Ich Ts'ac tuvo que conseguir una beca para transportarse a la comunidad más cercana y continuar con sus estudios de educación básica y media superior.

Aunado a lo anterior, Xmal Ich Ts'ac convenció a su papá para que la dejara continuar en la escuela, incluso para ingresar a la universidad, pues él también apoyaba únicamente a los hijos hombres con sus estudios.

Entonces este... mi papá fue el que más me costó convencerlo.

(...) Desde la secundaria [no me dejaba], desde la secundaria. Y la universidad sí me costó muchísimo, muchísimo [convencerlo], hasta que pasé el examen. Le dije '¿me das permiso de ir a estudiar?', 'ah, pero vemos si pasas el examen y si no, ahí vemos', pero así me llevaba como largas ¿no? ya cuando pasé el examen, le digo 'ya pasé el examen, ahora sí le pido permiso', 'no, pero es que te enfermas mucho', porque sí, me enfermaba mucho del oído, me dolía mucho. 'No, es que te vas a ir solita', le digo 'no voy a ir solita, voy a ir con Bety, voy a ir con ella, voy a estar con ella; además ahí está su hermana', porque en ese tiempo aquí estaba estudiando su hermana.

Entonces ya me vine con ella y ya estuvimos las tres. Sí, fue una etapa como que, hasta casi, casi le supliqué, de que 'pa... ándale' ¿no? pero ya hasta que lo pude convencer, dice 'pues ve, pues ahí tú échale ganas y pues sigue, sigue tu sueño', es lo que me dijo mi papá.

Ella reitera que le costó convencer a su papá. Sin embargo, logró uno de sus cometidos, ya que después de que ella ingresó a la universidad, su papá les permitió a sus hermanas continuar con sus estudios.

Después de que yo me puse como medio rebelde, sí. Pues ya dejaron estudiar a mis hermanas, porque todo era como dedicado a mis hermanos nada más, a mis dos hermanos, porque el más chico pues ya nació cuando yo me vine acá a la universidad, pero sí siempre iba como a ellos ¿no? ellos son los que tienen que estudiar y pues ustedes hasta tanto, si la secundaria terminan, bien.

Así mismo, su mamá fue un personaje importante, ya que la ayudó a convencer a su papá para que la dejara estudiar la universidad. Ella menciona que quizá su mamá la apoyó

en ese sentido, porque a ella le hubiera gustado hacer lo mismos que Xmal Ich Ts'ac, es decir, estudiar, sin embargo, su abuelo no la dejó ingresar a la escuela.

Sí, tuvo mucho que ver mi mamá, en cuanto a eso porque pues, pues lo que hubiera querido hacer ella, como que lo vio en mí ¿no? entonces dijo 'no, pues sí hay que dejarla ir, hay que creer en ella y vas a ver que pues no la estamos perdiendo, sino que ella quiere ir a buscar su sueño, seguir estudiando' y entonces pues sí, mi mamá tuvo mucho que ver en eso.

Además de luchar porque las mujeres tuvieran las mismas oportunidades educativas de los hombres, otra de las motivaciones de Xmal Ich Ts'ac para ingresar a la universidad fue apoyar económicamente a sus papás, pues ella *había visto cómo sufrían en el campo.*

Impulsada por estas situaciones y luchando contra las dificultades, Xmal Ich Ts'ac logró concluir sus estudios de educación básica y media superior. Durante esta etapa tuvo una amiga llamada Beatriz, su papá era traductor de la misión de la comunidad, y ella fue quien le informó del Programa de Becas Pedro Arrupe, S.J. Así, juntas comenzaron el proceso para obtener la beca, presentaron el examen de admisión y aunque pensaron que no lo aprobarían, pues *el nivel [académico] de allá es más bajo*, les dieron la noticia de que sí habían pasado el examen y las dos se fueron a Puebla para comenzar la universidad.

En la experiencia universitaria de Xmal Ich Ts'ac se entretajan diversas dificultades, motivaciones, actores y vivencias. Ella menciona que al mudarse a Puebla y entrar a la Ibero todo era nuevo, *nuevas culturas, nuevas formas, nuevo tipo de estudios*. Como tal, Xmal Ich Ts'ac señala que a lo largo de la universidad se enfrentó a diversos retos.

Bueno la separación de mi familia, eso sí me costó también porque no había salido para nada, siempre había estado con mis papás, pues hasta que me vine al, acá a la universidad a estudiar ¿no? y pues estar sola, hasta organizarme, pues si tenía poquito dinero, pues tenía que organizarme, pues que termine como el mes ¿no? hasta que me mandaran un poquito mis papás, pero sí, mucho eso. Bueno la separación de mi familia, el nivel académico y también este... como el ambiente de la universidad ¿no? aunque nunca sufrí discriminación por parte de ellos y todo, pero pues sí me invitaban a salir y todo, pero yo como que era desconfiada ¿no? sí, pues como, entonces sí fueron como las cosas que, que también me costaron un poco y también, fueron como cosas en mi proceso.

Para profundizar, ella recuerda que entró a estudiar contaduría porque esa fue la licenciatura que le ofrecieron en la universidad. Al principio Xmal Ich Ts'ac estaba interesada en el área de la salud, particularmente en la licenciatura en nutrición. Sin embargo, como su amiga Bety ingresó a esta carrera, Xmal Ich Ts'ac entró a la licenciatura en contaduría, puesto que no había muchos jóvenes de la beca inscritos en esa carrera. Por eso, ella recuerda que al principio *no tenía ni idea* sobre esta área; conforme fueron pasando los semestres, fue encontrándole el gusto.

Bueno, yo al principio quería estudiar este... algo de salud y entonces como veníamos dos personas, entonces ella se metió al área de nutrición y yo me fui al área de conta que es en donde no tenían como mucha, muchas jóvenes que venían que no habían, no se habían inscrito en esa carrera. Entonces ya me fui por esa carrera, al principio por eso me costó mucho, porque no había visto las materias y este... pues no sabía qué eran.

Por lo tanto, ella sentía que sus demás compañeros y compañeras tenían un nivel académico más alto, tuvieron diversas materias en el bachillerato que ella no tuvo, por ejemplo, administración o contabilidad y, además, se le complicaba comprender el lenguaje que utilizaban en la licenciatura. De esta manera, recuerda que los primeros semestres fueron los más difíciles y sus calificaciones fueron bajas.

(...) yo siento, por lo que vi del bachillerato para acá, pues sí me costó muchísimo, muchísimo porque pues tuve que empezar como que desde cero, no me sentía cómoda, como cuando entré a la primaria, no sabía nada, sí había materias que nada más no lo había visto, de hecho sí me costó muchísimo, muchísimo pero sí vi materias como lo básico, pero no estaba como a nivel de los que estaban, los que estudiaron yo digo que acá en Puebla ¿no? y sí este... pues sí se veía porque mis primeros exámenes sí fueron como de 6 y eso que pasé ¿no? como que resbalando ¿no? pero sí, ya después como que con las asesorías, pues traté de aprovechar lo más que pudiera y pues con eso sí pude sacar adelante mi carrera ¿no? ya con el paso de los semestres y todo, ya me fue gustando más y ya le entendía más pero sí, al principio sí me costó mucho.

Así mismo, señala que durante la carrera tuvo que laborar porque, a pesar de que sus papás le mandaban dinero, no era suficiente y necesitaba asumir varios gastos que no incluía la beca como copias, libros o las otras dos comidas que el programa de becas no asume. Ella

menciona que la falta de dinero y sus horarios laborales en algunas ocasiones fueron una dificultad para que le impidió regresar a su comunidad en los períodos de vacaciones.

Al principio, la secretaria del rector, Elsie, le consiguió un trabajo como mesera y después, encontró una vacante que se relacionaba con su licenciatura en una empresa.

Eh... pues el dinero, porque sí este, me apoyaban un poco mis papás, pero también en, en donde yo vivía también este, también nos apoyaban porque también apoyábamos ahí y no pagábamos hospedaje, pero a veces salíamos y pues también teníamos que sacar copias, comprar libros y pues no alcanzaba. Sí, para lo poquito que me ayudaban mis papás, también sí me ayudaba pero sí necesitaba como buscar algo para poder apoyarme económicamente, por eso al principio pues sí trabajaba como mesera con Elsie y ya después, ya busqué un trabajo así, como fijo, ya con medio tiempo y ya después ya, cuando ya casi terminaba la carrera llevaba una materia, entonces ahí donde yo estuve trabajando, en esa empresa, sí me dieron esa oportunidad, de que entraba a las 9 y salía a las 3 de la tarde para que yo pudiera terminar la carrera. Pero sí tuve como esas oportunidades, esos jefes y esas empresas que me apoyaron en ese proceso y por eso casi toda la carrera estuve trabajando, para apoyarme económicamente.

Como Xmal Ich Ts'ac señaló previamente, llegar a la ciudad de Puebla y a la Ibero significó también enfrentarse con una *cultura diferente a la que no estaba adaptada*, así como separarse de sus papás, por lo que al principio le dio miedo no saber a qué se enfrentaría. Para ella, Puebla era una *ciudad monstrua*, extrañaba la comida, el clima y sentía que se *veía bien chiquita* cuando se comparaba con el tamaño de la ciudad, ya que su comunidad es más pequeña y ahí todos se conocen.

Además, el ambiente de la universidad le parecía diferente. Recuerda a varios de sus compañeros como *hijos de papi*, quienes salían y hacían otras actividades recreativas, sentía que ellos *estaban en su onda*. Por lo tanto, Xmal Ich Ts'ac menciona que a lo largo de su vida universitaria no tuvo amigos, *estaba como solita* y no hacía otro tipo de actividades para divertirse, en parte porque sus horarios laborales no se lo permitían.

Eso que también a veces me costaba, porque no tuve como diversión con ellos o las salidas que yo hubiera querido hacer con ellos, entonces eso fue como la parte también que me costó, porque pues sí, aunque quisiera adaptarme y todo, como que no, no me adecuaba al horario que ellos tenían, eso fue la etapa que también me costó.

Menciona también que algunos de sus compañeros *la veían mal*. Sin embargo, no le importaba *porque sabía en dónde estaba* y se sentía feliz de estar en la universidad. Ella señala que siempre les mencionó a sus compañeros que tenía la beca, les dijo de dónde venía y que tenía dificultades en las materias.

Xmal Ich Ts'ac recuerda que varios de los estudiantes de la carrera se interesaban por su comunidad, le preguntaban cómo era la gente, cómo vivían o qué actividades hacían las mujeres.

Ajá, porque a veces me preguntaban que yo cómo vivía allá en mi comunidad, cómo era la gente. Ya les platicaba que allá se dedican a la producción de café y pues todo el tiempo andan trabajando, nunca están en casa y entonces pues terminan la producción de café, pues empiezan la siembra del maíz, entonces todo el tiempo así. Todo es verde, o sea si tienes comida y todo eso, pero lo que siempre va a hacer falta es dinero, aunque no tengas dinero, pero comida siempre vas a tener. Y entonces eso también como que, luego me preguntaban más cosas y '¿cómo son las chicas?, ¿las muchachas sí salen a los bailes?', les digo 'sí, pero es muy difícil, siempre salen con los papás, no es como acá que se van de antro o a fiestas. No, no es lo mismo, es muy, como diferente'.

De igual manera, menciona que la universidad promovía que, durante las vacaciones, los estudiantes de la beca regresaran a sus comunidades para aplicar lo que habían aprendido en la licenciatura y apoyar de alguna forma u otra. No obstante, era difícil, puesto que tenía que adecuarse a las costumbres de allá, a lo que pensaban y decían los hombres, se enfrentó al hecho de que no le entendían, ya que como se mencionó previamente las mujeres casi no estudian, además, era complicado porque en las clases se hablaba de empresas y en la comunidad no había ese tipo de compañías.

Es decir, en la universidad los temas que se tocaban en clase casi no se relacionaban con las comunidades o con otro tipo de contaduría o administración, ella señala que el trabajo diario de la comunidad es muy diferente a lo que estudió en la universidad. Incluso dice que los profesores no mencionaban o preguntaban sobre lo rural o lo indígena.

Pues yo llego, por ejemplo, aquí me enseñaron cómo llevar una empresa nunca me enseñaron a cómo llevarla [contaduría] en una comunidad y no son los mismos procesos, trabajar con las asociaciones civiles es muy diferente que trabajar con una empresa.

Ella indica que le hubiera gustado que la universidad se involucrara y hubiera más espacios de participación para que pudiera compartir sobre su comunidad, sobre las *diferentes culturas y los idiomas que existen*.

A pesar de estos retos a los que Xmal Ich Ts'ac se enfrentó, encontró motivaciones, gente y caminos para apoyarse, resolver estas dificultades y terminar la universidad. Incluso, una vez que ingresó a la universidad sus papás comenzaron a apoyarla, no sólo económica sino también emocionalmente.

Pero sí, al principio sí me costó muchísimo, hasta hubo días que decía 'no, ya no puedo más', pero también me dije a mí misma, 'estoy aquí por algo y no me puedo regresar sin haber logrado lo que yo siempre he querido', que es demostrarles a las niñas que también pueden estudiar y no nada más se quedan ahí y pues casarse como quieren los papás, ¿no?

Como se ha mencionado constantemente, la motivación principal de Xmal Ich Ts'ac para continuar con sus estudios, incluso en la universidad, fue *no ser sumisa* y demostrarles a sus padres, a sus hermanas y a la gente de la comunidad que no sólo los hombres pueden estudiar, sino que a las mujeres también se les debe dar esa oportunidad. Cuando Xmal Ich Ts'ac migró a Puebla para comenzar la universidad, hubo gente del pueblo que la criticaba y decían que se había ido porque estaba embarazada o porque había ido a buscar marido, por lo que otra de sus motivaciones fue demostrarles a las personas que habían hablado mal de ella, que estaba estudiando la educación superior. Como ya se mencionó previamente, para ella también era importante apoyar económicamente a sus papás.

Pues a, ayudar a mis papás porque sí había visto cómo sufrían en el campo, a lo mejor no estar ahí apoyándolos ¿no? este, con mano de obra y apoyarlos económicamente y también demostrarle como a mi papá, porque ese era el primero como que no, no me dejaba venir porque pues era mujer, al principio, pero ya después como que fue entendiendo eso de que también podemos las mujeres estudiar y que tuviéramos la misma oportunidad y luchar por eso y demostrarle a la gente que había como hablado mal de mí y de mis papás y demostrarle también a mis hermanas que tenían que seguir luchando por sus sueños y que no se tenían que quedar ahí estancadas como, como los hombres dicen 'las mujeres no tienen por qué salir, tienen que quedarse acá y no irse a ningún otro lado' y pues como que esa no era mi idea ¿no? Y eso me motivó mucho o a lo mejor las, las críticas, este... lo que tuvieron que

aguantar mis papás y mis hermanas, tenía que darles el ejemplo de que sí también pueden estudiar y salir adelante como mujeres.

De nuevo señala que estaba *dispuesta a todo* para luchar por sus sueños, por eso no le importó *si tenía qué comer, no tenía qué comer, si pasaba frío, me enfermaba y todo. Venía con todo.*

A lo largo de su carrera Xmal Ich Ts'ac recibió el apoyo de diversas personas. En primer lugar, cuando llegó a Puebla, vivió en una casa de monjas con sus amigas Beatriz y Bernardita, quienes le hicieron mucha compañía, y señala que las hermanas las ayudaron porque no pagaban ni hospedaje ni alimentación, a cambio ofrecían un servicio, es decir, apoyaban en la casa con la limpieza, cocinando y con otras actividades. Una vez que Xmal Ich Ts'ac comenzó a laborar, empezó a pagar una suma pequeña de hospedaje.

En cuanto a lo académico, tuvo muchos compañeros en la universidad que la apoyaban; les decía que había materias que no llevó en el bachillerato y sus compañeros le daban asesorías.

Además del apoyo de sus compañeros, de Bety, Bernardita y de sus papás, para Xmal Ich Ts'ac hubo dos mujeres que fueron sumamente importantes en su vida universitaria, Elsie (la secretaria del rector) y Laura B., su acompañante, ella las menciona recurrentemente e incluso las recuerda como sus *mamás en Puebla*, siempre que tenía alguna complicación, se acercaba a ellas.

Recurría a Laura y a Elsie, ellas fueron como las que les comentaba 'es que me pasó esto, es que me siento así, este... o estoy enferma' y pues todo como a esas dos personas, fueron como las más cercanas aquí conmigo, aunque quisiera hablarle a mi mamá, 'me siento así', pues nada más la iba a preocupar, porque pues hablaba más con mi mamá que con mi papá, sí, eso sí. Pero también me daba como que cosa decirles 'estoy enferma, tengo esto', porque pues no pueden hacer nada, entonces nada más los iba a preocupar, entonces me acercaba más a Elsie y a Laura.

En esta misma línea, hablar de la Becas Pedro Arrupe, S.J. y la experiencia de Xmal Ich Ts'ac con el programa en específico es de suma importancia. Para ella, la compañía y el seguimiento que recibió de su acompañante (Laura) fue vital en su trayectoria universitaria, desde que inició hasta que concluyó sus estudios. Como lo menciona previamente, a ella

recurría en caso de que tuviera algún problema familiar, de salud o con las materias. En este sentido, Laura no representó únicamente apoyo académico, sino también emocional.

Así mismo, indica que el encuentro con el otro y el apoyo que recibió por parte de sus compañeros de la beca fue relevante, en especial cuando alguno tenía problemas económicos y alguien *tenía un poquito más de dinero*, se ayudaban y se prestaban.

Entonces trataba de que 'vamos a hacer esto' o 'vamos a comer juntos', porque sí tratábamos de comer juntos, entonces para convivir un poquito, conocernos un poco más y entonces pues sí, en esa parte pues sí, estuvo como muy bonito porque sí conoces varias culturas, como que cuáles son sus costumbres y pues es bonito ¿no? porque pues, pues estamos como que en el, apoyados por el mismo, mismo fin ¿no? a lo mejor de diferentes carreras y todo, pero sí es como en el mismo fin, porque pues terminando pues tenías que apoyar a tu comunidad y entonces sabíamos a dónde íbamos, entonces por esa parte sí estuvo muy bonito y muy apoyado, por este... por los encargados que estaban en ese momento.

Una vez que Xmal Ich Ts'ac terminó la universidad regresó a su comunidad, pues es lo que ella siempre quiso. Estando allá comenzó a laborar y estuvo muy feliz durante ese tiempo. Sin embargo, sintió que no estaba aprendiendo, no veía crecimiento y se sentía estancada; por ello, decidió regresar a la ciudad de Puebla hace aproximadamente seis años.

En cuanto a recomendaciones, señala la importancia del acompañamiento por parte de la universidad y de los acompañantes, *gcuando llegas acá, llegas solito* y, nuevamente, sería importante que se abrieran más espacios para que los chicos y chicas de la beca pudieran compartir sobre sus comunidades y su cultura con los demás estudiantes no indígenas.

Para Xmal Ich Ts'ac terminar la universidad fue un orgullo, motivar a otras niñas a continuar con sus estudios, que sus hermanas terminaran el bachillerato y algunas ingresaran a la universidad fue un logro. Ella menciona que cuando terminó, sus papás le organizaron una misa con toda la comunidad y para ella fue el día más feliz de su vida.

5.2 Alberto.

Alberto proviene de una familia que lo apoyó tanto emocional como económicamente para que continuara con sus estudios, sus padres estaban a favor de la educación y sus tíos fueron un soporte en cuestiones monetarias.

Él proviene del sur del país y señala que su primera lengua es el mixe. Cuando ingresó a la universidad se mudó a la ciudad de Puebla y recuerda que fue raro llegar a la Ibero, se sentía diferente, ya que sus compañeros tenían otras formas de vestirse, escuchaban otro tipo de música y la comunicación era distinta. Ante ello, Alberto reitera que su objetivo de llegar a la universidad no fue hacer amigos, pues él no quería cambiar al verse inmerso en este nuevo contexto.

A pesar de lo anterior y de haber experimentado otras dificultades, culminó su licenciatura y se graduó como arquitecto en el año 2016.

Alberto es licenciado en arquitectura; desde que egresó de la universidad tuvo diferentes trabajos relacionados con su carrera, actualmente se dedica a la construcción de viviendas en algunas de las zonas afectadas por el sismo del 19 de septiembre del 2017. Proviene de la zona sur de México, su primera lengua es el mixe y a pesar de que domina muy bien el español, menciona que todavía le cuesta trabajo hablarlo, por lo que prefiere comunicarse en su lengua materna.

Cuando Alberto se refiere a su comunidad señala algunos rasgos que son sumamente característicos como *sus usos y costumbres, las fiestas, la música, la lengua, (...), el paisaje* y el trabajo comunal, que le llaman *tequio*. En particular, comenta que desde que terminó la primaria formó parte de la banda de música, es decir, que perteneció a la banda alrededor de diez o doce años como parte de su servicio a la comunidad; cuando él recuerda su lugar de origen enfatiza la cercanía que hay entre las personas, menciona en múltiples ocasiones que todos se conocen y todos se saludan.

Es un pueblo chico como de 1,200 habitantes solamente, pues este, su clima es templado, llueve mucho. Eh hablan, hablamos mixe casi todos, este, todos nos conocemos, todos nos saludamos, este... hasta las 10 de la noche puedes andar en la calle, este..., pues se dedican al campo, al café y ya ahorita pues ya hay varios comerciantes, se dedican a hacer viajes. Este... pues igual la autoridad se elige mediante usos y costumbres. (...) El más preparado, este, no le pueden dar un cargo alto por decirlo así porque tiene las facilidades ¿no?, sino que tienes que empezar desde abajo, desde ser guardia, hacer vigilancia y pues va subiendo de cargo uno, hay personas que no hablan bien el español o no saben leer y escribir, hay manera de ser presidentes, es mediante como vayas teniendo cargos. Eh... las fiestas son como que algo muy importante, este... las creencias, la música.

La familia de Alberto se compone de tres hermanos, dos hermanas y sus papás. Todas y todos los hermanos han estudiado hasta la educación media superior e incluso más; su hermana más grande también estudió en la ciudad de Puebla, la siguiente estudió hasta el bachillerato y los que siguen, una hermana y un hermano, ingresaron a la licenciatura en educación. En cuanto a sus papás, su mamá es ama de casa y estuvo en la escuela hasta 3° o 4° de primaria, mientras que su papá trabaja en el campo y estudió la carrera en técnico forestal. Él señala que sus papás también son bilingües, sin embargo, a su mamá le da pena hablar en español.

Los papás de Alberto siempre apoyaron a sus hijos e hijas en la escuela, ellos estaban *a favor de la educación* y ello fue un impulso para que terminara su educación básica y media superior e ingresara a la universidad. Además, recuerda que su hermana regresaba de la ciudad de Puebla, le contaba lo que vivía allá y lo motivaba a salir de la comunidad. Él consideraba importante salir de la comunidad *para prepararse o aprender algún oficio*.

En este sentido, desde que su hermana mayor comenzó la universidad, la posibilidad de ingresar a la educación superior siempre estuvo abierta. Cuando terminó el bachillerato, sus papás le preguntaron *‘¿quieres estudiar o hasta ahí?’* y decidió intentarlo. De esta manera, una organización de su comunidad lo avaló cuando solicitó la beca Pedro Arrupe y es así como ingresó a la Universidad Iberoamericana Puebla.

Al momento de elegir la licenciatura a la que quería ingresar, comenzó a revisar las opciones que tenía y arquitectura le llamó la atención. Comenta que eligió la carrera al azar, *no fue de que me gusta (...), no fue de que es mi fuerte, ni nada*.

Cuando comenzó la universidad, su papá lo acompañó a la ciudad de Puebla y visitaron a una académica de la universidad, Sofía O., quien lo ayudó a conseguir hospedaje en una casa de estudiantes, en donde pagaba una cantidad significativa de dinero y ahí les proporcionaban *el dormitorio, el internet, toda la despensa*. El hospedaje fue un alivio para Alberto, sin embargo, cuando llegó el momento de transportarse a la universidad, tuvo que encontrar un modo de ahorrar, por lo que caminaba como siete u ocho cuadras para tomar únicamente una ruta de camión en lugar de dos.

Él comenta que lo económico fue una dificultad durante su transcurso en la educación superior, especialmente por la licenciatura que estaba cursando, ya que el material y las impresiones que se le exigían en la carrera eran costosas.

Durante su estancia en la universidad, se mudó como cinco o seis veces buscando lugares que fueran más baratos y que estuvieran más cerca de la universidad. Él señala que sus papás siempre lo apoyaron económicamente, pero *no sé cómo me las arreglaba* para que el dinero le alcanzara. En este sentido, Alberto dice que le costó adaptarse a la universidad por su situación económica.

Para él acostumbrarse al modo de vida de Puebla *fue lo más difícil*, porque *todo es diferente, la comunicación, el lenguaje, las salidas, las fiestas, la vestimenta, el transporte, pues todo*. Además, nunca había estado fuera de su comunidad por tanto tiempo, quizás *una semana, unos días, pero así mucho tiempo no y andar solo, pues menos*. Él dice que fue raro *venir a la Ibero* y que nunca se sintió cómodo en ese espacio; reitera que puede deberse a que dentro de la universidad se movía en un ambiente en donde no conocía a las personas y *en la comunidad nos conocemos todos, nos saludamos todos y aquí sí fue muy diferente*.

Pues, pues se me hizo un poquito difícil adaptarme como de, desde que nació digamos hasta los 18 años viví en la comunidad, estudié desde preescolar hasta el bachillerato en la comunidad y se me hizo un poquito difícil adaptarme a la ciudad, desde moverse dentro de la ciudad, los compañeros, la escuela, todo.

Él menciona que tuvo que adaptarse a este nuevo contexto en donde *tenían otras ideas, muy diferentes a las que yo tenía*, la vida diaria era muy distinta a la de la comunidad, por los aspectos mencionados previamente (*la comida, la forma de vestirse, el tipo de música*) y porque tenía que *levantarse a cierta hora, tener que apurarse para que no te dejara el camión*, lo que en la comunidad *nunca se hizo*.

Incluso, Alberto cuenta que le costó trabajo relacionarse tanto con los maestros como con los alumnos. Particularmente con sus compañeros, recuerda que tuvo una relación muy académica, es decir, *aclarábamos dudas, a veces nos quedábamos en la noche con los proyectos, igual nos hablábamos, dudas, pero de las materias*. En este sentido sus compañeros nunca le preguntaron sobre su comunidad o demás aspectos relacionados, lo que

ellos sabían era el estado del que venía Alberto, que tenía la beca Pedro Arrupe y que hablaba mixe.

De la misma manera, con sus compañeros de la beca tampoco estableció una relación de amistad, la mayoría de las veces comían juntos y cuando se organizaban para salir y lo invitaban, él no iba porque no quería *entrar a ese tipo de amistades, tal vez*. Él señala que de sus compañeros de la carrera sólo frecuentaba a un amigo que también era de su mismo estado; con él tomó tres o cuatro materias, por lo que se apoyaban cuando alguno de los dos no entendía algo y así fue como comenzó su amistad.

Alberto recuerda que cuando su hermana, la que estudiaba en Puebla, regresaba a la comunidad le decía que mientras él estuviera en Puebla comenzaría a cambiar; él no quería *olvidar la cultura o mis raíces* y por esa razón su objetivo no fue hacer amigos, *nunca me llamó la atención (...), porque el contexto pues es muy diferente*.

(...) igual mi hermana me decía 'no, pues es que cuando te vayas para Puebla o mientras tengas más tiempo allá, vas a cambiar todo' ¿no? y pues yo como que me casé tal vez con esa idea de pues no cambiar casi nada, tal vez sólo unas cosas, pero la mayoría este, pues seguirlo conservando ¿no? Y por eso, pues igual casi no me juntaba con otros compañeros de que, pues no sé ya es jueves y pues ya hay que ver para dónde voy, a qué hora salimos o en dónde nos vemos y también este, en, pues en la casa en donde vivía pues igual había reglas de llegar a tal hora o avisas.

No obstante, él dice que en la comunidad era diferente, ahí sí tenía varios amigos y amigas, sus compañeros de la banda y cuando iba a tocar a las comunidades socializaba más, *pero ya estando en la universidad como que cambió todo eso*.

Otras de las grandes complicaciones que recuerda tienen que ver específicamente con la licenciatura en arquitectura. Incluso, pensó en cambiarse a la universidad de Chapingo, tenía una amiga de la Sierra que estudiaba allá y le comentaba sobre la institución, a él le llamaba la atención por la relación que había con el campo y los animales. Pero mejor se aguantó y trató de echarle ganas.

Algunas de las dificultades que él señala se relacionan con el tipo de construcciones de las que se hablaba en las materias, un contexto *urbano, todo relacionado con la ciudad*,

del que se sentía muy alejado. Recuerda que sólo llevó una materia de sustentabilidad que se relacionaba más *con el campo, con la naturaleza ¿no?, con la forma de aprovechar todo.*

(...) de hecho, se me complicó bastante porque pues en la comunidad estamos acostumbrados a, pues es algo sencillo ¿no? y llegas a la ciudad y por ejemplo en la escuela me pedían, no sé 'diseñate un hospital, unos departamentos, una plaza' y pues es cosa que pues yo nunca en mi vida había estado.

A pesar de que la universidad promovía que los estudiantes de la beca vincularan lo que aprendían en clases con la comunidad, *nunca tuve tema como para realizarlo [lo que aprendía] en la comunidad.* Señala que no encontró muchos espacios en la institución para hacer alusión a su lugar de origen, únicamente en algunas materias del Área de Reflexión Universitaria (ARU), en donde tenían que exponer sobre algún tema que ellos conocieran y *lo que yo dominaba más en ese entonces, pues era, pues hablar sobre la comunidad.* Comenta que los otros profesores no hacían referencia a las comunidades indígenas, *porque pues tal vez no, no estaban muy familiarizados con este tema.*

Así mismo, reitera que él habla mixe y su segunda lengua es el español, por lo que los términos de la carrera se le complicaron un poco. De igual manera, los programas que se utilizaban en las materias, como el AutoCAD, estaban en inglés, así que *se me complicaba bastante y yo trabajaba más lento o siempre tenía dudas.* Él señala que durante los primeros semestres su promedio fue bajo, especialmente porque estaba acostumbrado a que los trabajos que entregaba en el bachillerato, los que podía hacer en una tarde y en la universidad *era muy complejo todos los trabajos que teníamos que entregar.*

Como respuesta, la universidad le asignó un asesor, José V., a quien recurría cuando tenía dudas, le hacía correcciones y lo ayudaba, *siempre tuvimos una buena comunicación.* Incluso, se hicieron amigos y Alberto se sintió en confianza, por lo que platicaban de la carrera, de la universidad y hasta de problemas familiares.

De igual manera, hubo otras personas que lo apoyaron durante su vida universitaria y lo motivaron a ingresar a la universidad, como sus papás, particularmente la mamá. *Tal vez ajá y tal vez por el apoyo que recibí de mi mamá, tal vez. Porque pues a pesar de que no terminó la primaria, pero siempre estuvo a favor de que nosotros nos preparáramos.*

La hermana que también estudió en Puebla quien lo ayudó a adaptarse.

(...) de hecho pues estaba, todavía seguía mi hermana aquí en Puebla, como que me ayudó tal vez a adaptarme, hasta con decirte de que me daba pena ir a imprimir o decirle al de las impresiones eh 'quiero tantos en mi cuenta', no sé depositarme \$5 o \$10, le decía a mi hermana 've tú'.

Y cabe mencionar a sus tíos, hermanos de su papá, quienes también son *profesionistas* y les *echaron la mano, tanto a mí como a mi hermana*. El mayor es antropólogo y también vive en el sur del país; mientras que el otro está en Europa haciendo su doctorado. Era a ellos a quienes recurría cuando *sentía que ya no tenía, ya muy apretado*. Él señala que también sintió la presión de estudiar la universidad por parte de su papá y de estos tíos, quizá porque ellos se habían preparado.

Alberto menciona brevemente a una exnovia; a pesar de que las cosas salieron mal con ella, fue un impulso, puesto que quería demostrarse y demostrarle a ella que podía *salir adelante*.

Él recuerda que la relación con su acompañante fue principalmente académica, ya que hablaban más sobre sus materias y el promedio que llevaba. Hubo un momento en el que sintió que él y los demás compañeros de la beca estaban *descuidados en el sentido de que no nos reuníamos*. No obstante, señala que a partir de los diversos apoyos que ofrecía la beca, como los acompañantes o asesores, *pues como que en esa parte nos apoyaron mucho en tratar de integrarnos como a la vida universitaria*. Por lo tanto, su recomendación a la beca es que *sigan recibiendo alumnos*.

Por último, es relevante rescatar que, durante su trayectoria en la universidad, para Alberto era muy importante regresar a su casa, ir al rancho en vacaciones y trabajar en el campo *era como desestresarse*. De igual manera, hacía lo posible por asistir a la fiesta de la comunidad en mayo, guardaba sus faltas para poder ir en esas fechas e incluso reprobó una materia debido a que asistió a la fiesta y no le dio tiempo de organizar sus entregas finales de la asignatura.

Aunque cuando estudiaba me iba, me iba y estaba en la fiesta, me perdía no sé una que otra clase o me ahorraba mis faltas para usarlas en esas fechas.

Vale la pena decir que él quería regresar a trabajar a su comunidad en cuanto terminara la universidad. Sin embargo, tuvo la oportunidad de trabajar en Puebla y se regresó a la ciudad.

Y pues este, yo siempre pensé en terminar y regresarme (...), pero se me dio la oportunidad primero de trabajar acá. De hecho, le pedí a mi coordinador en ese entonces que si sabía de algún trabajo pues me avisara y pues él me pasó el contacto, fui a mi entrevista y pues me quedé aquí en Puebla.

Desde entonces, tuvo dos trabajos en Puebla, después regresó a su estado de procedencia y aún no ha regresado a laborar en su comunidad. Alberto es de los pocos en su pueblo que ha logrado terminar la educación superior, de treinta que había en su generación, quizá diez son los *profesionistas*. Él señala que su reto principal fue *terminar la carrera, salir con buen promedio y no perder la beca*.

5.3 Laura

Laura es recién egresada de la licenciatura en derecho. Sus papás siempre la apoyaron para que continuara con sus estudios, incluso cuando ella se mudó para estudiar la universidad, vivió con su hermano quien también estudió su licenciatura en la ciudad de Puebla.

Ella proviene de la zona sur-centro del país, se declara orgullosamente como indígena náhuatl y, mientras vivió en su comunidad, recuerda que tanto ella como su familia formaron parte de diversas fundaciones, a tal grado que cuando fue adolescente decidió formar, junto con otras personas de su comunidad, su propia organización. A través de ésta, fue como Laura consiguió su beca para ingresar a la universidad.

Menciona que, a lo largo de su trayectoria universitaria, regresó continuamente a su lugar de origen, pues su organización fue un vínculo muy grande entre ella y su comunidad. Incluso, actualmente sigue colaborando en este proyecto.

Laura es egresada de la licenciatura en derecho y aunque su hermano mayor estudió la misma carrera unos años antes en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), es *la primera hija en terminar una licenciatura de toda la familia*. Ella recuerda que desde que iba en la primaria decía que *quería estudiar para hacer leyes*, a pesar de que

a sus papás les hubiera gustado que estudiara contaduría, al momento de ingresar a la universidad se inscribió a la licenciatura en derecho.

Tiene poco tiempo que egresó de la educación superior, aunque reitera constantemente que desea volver a la comunidad y está dentro de sus planes próximos hacerlo, considera que trabajar un tiempo en la ciudad puede servirle de mucho, especialmente, para definir lo que realmente quiere.

Laura proviene de la zona sur central del país, de una comunidad pequeña en la que viven unos mil ochocientos, dos mil habitantes, pero menciona que no se concentran en un solo lugar, sino que hay varios pueblitos y colonias alrededor en las que a veces puede vivir una sola familia, ya que cuando las personas se casan, normalmente la mujer se va al hogar del esposo.

Bueno, tal vez ahorita ya no es tan marcado, así 'yo me quiero quedar en mi casa', supongamos. Pero, antes no. Antes, te casas y te vas y tu hermano va a traer a su esposa y va a vivir acá. Por ejemplo, yo con mi hermano, supongamos, si yo me caso me voy, me tengo que ir porque es la costumbre, si él se casa, la esposa viene a vivir a mi casa, con mis papás. Entonces esas cosas sí hacen que las familias como que se vayan pasando y entonces, por ejemplo, la familia de mi mamá está abajito de la mía, pero yo, al final de cuentas, es como si no tuviera un lugar definido de a dónde voy a ir, porque yo soy la que me tengo que mudar.

Ella señala que la comunidad se rige por usos y costumbres, las principales actividades son la agricultura, es decir, la siembra de café, maíz, frijoles y pimienta, así como las artesanías en el caso de las mujeres. Laura dice que *allá es como muy tranquilo, porque todo te queda cerca, allá puedes caminar y no sientes la distancia, porque disfrutas caminar, disfrutas ver el paisaje* y le gusta mucho estar ahí.

Así como en la familia de Laura, todos hablan y se comunican náhuatl en su comunidad. Sin embargo, cuando entró a la primaria tuvo que aprender a hablar español, porque la escuela a la que ingresó ya no era bilingüe, menciona que fue un proceso difícil, ya que la transición fue muy rápida.

Todo te dejan, todo es en español. Entonces te tienes que ir descifrando la palabra, qué dice, ahora entiéndele, ahora escribe. Entonces sí, sí es muy difícil. No me acuerdo bien cómo fue mi 1er año, pero... sí ¿no? sí, sí fue difícil. Porque sí era cambiar muy rápido, o sea no había

un proceso de cuando estás en 3o de kínder empiezas a hablar español porque vas a entrar a una escuela que es puro español ¿no? y no y no, y de hecho creo que no ponen mucho interés, porque había maestros que hablaban náhuatl.

Ella recuerda que durante toda la primaria su hermano tuvo un maestro que hablaba náhuatl y menciona que para él las clases fueron más divertidas porque *ellos aprendieron a escribir en náhuatl, contaban en náhuatl, cantaban en náhuatl, les pedían a los abuelos que si les contaban cuentos en náhuatl y lo escribían en náhuatl, entonces era otra dinámica*; el proceso de aprender a hablar español para su hermano fue más lento y más fácil, en comparación con el de ella.

En este sentido, Laura dice que como no tuvo un maestro que hablara su lengua originaria y en la secundaria, en lugar de quedarse en la telesecundaria, sus papás la mandaron a la escuela federal, no aprendió a escribir en su lengua materna y es algo que le hubiera gustado aprender, hasta el momento se arrepiente de eso.

La familia de Laura se compone de ella, su hermano y sus papás. Su papá estudió la primaria y actualmente trabaja en una organización; mientras que su mamá estudió *solamente el 1º de primaria* y se dedica a coser ropa de la comunidad, *hace las faldas, las blusas, hace los delantales de la comunidad, que son baberos*; ella dice que *son súper bonitos y ahorita les están como que poniendo más colores, o sea, representando a los animales del pueblo (...), las pecheras llevan como figuritas, flores, animales o lo que sea, entonces son muy representativos de la comunidad.*

Aunque sus papás no estudiaron más allá de la primaria, señala que siempre apoyaron a ella y a su hermano en la escuela y, de hecho, se volvió un factor motivante para que sus hijos continuaran sus estudios. En este sentido, fueron sus papás quienes la impulsaron para que terminara sus estudios de educación básica, media superior y para que ingresara a la universidad.

Sí, desde pequeña siempre estuvo [la oportunidad de estudiar]. Nunca fue la de no vas a estudiar, o sea la, el estudiar era como prioritario en mi familia, porque mis papás no estudiaron, entonces era como un reto para ellos que sus hijos estudiaran. Entonces desde pequeños nos empezaron a decir 'ustedes tienen que estudiar', a pesar de que decía que ya

no quería estudiar, tenía que estudiar. Entonces pues desde pequeña me apoyaron, aunque ellos hubieran preferido que yo estudiara contabilidad.

Un elemento sumamente importante tanto de la infancia como de la vida actual de Laura son las organizaciones y fundaciones. Desde pequeña ha sido parte de éstas, puesto que su papá siempre ha trabajado en esta área y su mamá también se ha visto involucrada en algunas organizaciones que colaboran con gente de la comunidad. *Entonces desde los seis años ya íbamos a talleres de pintura, de derechos de los niños, todos los talleres que se abrían nos tenían que meter.*

Ella señala que estas actividades propiciaron que fuera una persona más activa e independiente, disfrutaba mucho ir a las organizaciones; además, socializaba con otras niñas y niños que no iban en su mismo grado escolar.

Atendían ellos alimentación, porque había, bueno a lo mejor sí todavía hay un porcentaje de desnutrición en la comunidad, entonces atendían como eso, a mejorar un poquito la calidad de vida de los niños; entonces daban consultas generales, dentista, todo lo que se pudiera como para, como para mejorar el contorno de los niños. Entonces, pues me veía con mis amigos también ahí, eh... jugábamos, había juegos en la, en la organización (...), teníamos que hacer cartas, venían de otros lugares, nosotros emocionados de que alguien nos visitara, entonces era lo más hermoso, nos daban de comer, o sea era muy bonito ir, porque no solamente convivías con tu, con tus amigos de clase ¿no? sino que iban de todos los grados, entonces era una súper convivencia.

Laura menciona que siguió este camino y en su adolescencia, junto con otros amigos y amigas de su pueblo, fundaron una organización. Al principio se dedicaban a hacer *eventos culturales para el rescate de las costumbres y tradiciones*, en los que *había música, danza, trajes, concurso de reinas*; además, se explicaba la vestimenta típica del lugar, se profundizaba en la fundación de la comunidad, en la forma en la que se hacían las bodas anteriormente, *cualquier tema que fuera interesante y relevante para la comunidad y que pudiera ser rescatable ¿no?, porque ya se estaba perdiendo, esa era la intención.*

Después, dejaron de organizar eventos culturales y comenzaron a realizar actividades para niños como concursos de globos, donación de juguetes, obras teatrales y de ahí les nació la idea de crear una biblioteca. A pesar de que fueron algunos años de gestión para conseguir

el lugar, los libros, computadores y los mobiliarios, a través de diversas donaciones hechas por varios actores lograron inaugurar la biblioteca en el año 2013 y actualmente sigue siendo un lugar de encuentro en donde se imparten *talleres de robots, de plantas medicinales, de círculos de lectura, de muñecos, de flauta, de danza y así.*

Para Laura sigue siendo sumamente importante colaborar en la organización, de hecho, menciona que durante los años que estudió la universidad, *iba cada quince días o dependiendo del cronograma de actividades que ellos tenían*, para dar talleres o ayudar en lo que se necesitara. Incluso narra que cuando regresaba a su pueblo y no había talleres que impartir, de todos modos iba a la biblioteca para ayudar con otras cosas que se requerían en esos momentos. Es decir, a través de la organización es como Laura mantuvo un vínculo muy estrecho con su comunidad, además disfrutaba regresar cada vez que podía para visitar a sus papás, así como a sus amigos y amigas.

A través de un profesor de la Ibero, Jorge B., que colaboró en la organización, Laura escuchó de la beca Pedro Arrupe cuando estaba en el bachillerato y después, cuando llegó el momento de ingresar a la universidad, por medio de la organización de la que forma parte, se postuló para la beca.

Cuando ingresó a la Ibero, su hermano todavía residía en Puebla, por lo que llegó a vivir con él. A pesar de que él estaba ocupado y no pasaba mucho tiempo en casa, a Laura le ayudó vivir con él al principio, ya que, aunque todo era desconocido en la ciudad, llegó a vivir con una persona cercana.

Venir a vivir con mi hermano, de cierta forma es un cambio, vives con una persona que conoces, que es tu hermano, que es familia, a final de cuentas no te va a abandonar, no te va a dar la espalda ni cuando estés enferma.

Si bien Laura se enfrentó a algunas dificultades durante su trayectoria universitaria, menciona que se adaptó rápido e incluso algunos de los encargados de la beca se lo dijeron. De hecho, buscó diversas estrategias para que esta transición no fuera tan difícil, recuerda que no regresó a su casa el primer mes para acostumbrarse a estar en la ciudad, salía a caminar, escuchaba música, leía, ordenaba sus cosas, *veía el lado bueno de estar sola y*, además, quería seguir y demostrar que sí podía.

Entonces al final de cuentas salirme de mi casa, o sea sí me afectó y sí fue difícil adaptarme a la nueva ciudad y a tener que andarme cuidando de los coches y el semáforo y de equis cosa y adaptarme también aquí fue difícil, porque es otro contexto de vida, o sea es, son personas, alumnos que tienen dinero, que tienen alto nivel de... socioeconómico, pues traen tal vez digamos más conocimiento en algunas áreas (...), entonces al final de cuentas sí cuesta un poco el trabajo e insertarte en la universidad, porque es algo muy diferente a lo que tú has vivido toda tu vida, es totalmente diferente y sí me costó algo de trabajo ingresar a la universidad, me costó adaptarme, me costó tal vez un mes o dos meses para poder adaptarme totalmente a la universidad, el cambio de horario a las clases, a las materias.

En otras palabras, indica que le costó adaptarse a una nueva vida que era muy distinta a lo que había vivido, especialmente por lo que implica vivir en una ciudad, es decir, la vida es más rápida, hay semáforos, coches y las personas se interesan mucho por lo económico porque piensan que eso las hace felices; en cuanto a lo académico, las clases eran más largas y el tipo de alumnos que estudian en la Ibero son estudiantes que tienen dinero. Incluso, recuerda que hubo algunos semestres en los que algunas compañeras la *molestaron*, particularmente por la ropa que usaba. Sin embargo, ello no le afectó de forma sustancial.

Entonces eh... eso sí como que fue difícil, pero no, no fue una dificultad tan marcada, o sea que fuera constante. Sino solamente que fueron como en dos, tres semestres que me pasó eso, bueno en diferentes semestres, con ciertos grupos donde había como más mujeres y sí era como de 'no pues como no trae esos zapatos, no trae ese pantalón', entonces sí había como esa diferencia. Entonces sí, ahí sí como que me costó adaptarme con ellas, entonces había unas que de plano ni les hablaba, yo me la, digo, o sea ni, o sea sí te sientes ¿no?, pero tampoco me... o sea tampoco lo que decía, tampoco me lo tomaba así de no manches, 'la próxima vez tengo que venir vestida así, te digo esta tendencia', pues no, o sea traía esa idea de que no podía hacerlo, no podía comprarme tal cosa, ni tener esa cosa, portar esa bolsa ni nada de eso. Entonces no me lo, no me lo tomaba tan enserio y entonces siempre lo dejaba de lado ¿no? O sea, lo puedes decir, está bien, no tengo eso, pero no porque no tenga eso voy a dejar de venir a la uni o voy a tener para lo que tú ocupas, o sea obviamente no lo voy a hacer, entonces lo dejaba de lado y así me la iba yo brincando y así.

Así mismo, algunas cuestiones relacionadas con lo educativo se le dificultaron, en específico durante los primeros semestres, por ejemplo, sentía que sus compañeros tenían más conocimiento en algunas áreas y le costaba entender algunos términos de la carrera.

Sí, de hecho, sí, el lenguaje sí, eso sí, sí me afectó un poco, era un lenguaje desconocido, era nuevo, o sea tenía que andar consultando diccionarios porque no me sabía qué significaba esto, qué significaba el otro, entonces sí, de cierta forma sí, sí fue un reto también eso, o sea ya de por sí venía leyendo, o sea sí leía desde pequeña pero no con la intensidad que te ponen en la universidad ¿no?, es otro grado de lectura ¿no? Y es, son diferentes, lecturas más complejas con la primaria, la secundaria, la prepa, pues es un cambio y ya de ahí creo que nada más, creo que eso es en sí lo que me costó.

Ella señala que, si hubiera estudiado en una universidad cerca de su casa, su experiencia hubiera sido diferente, *porque es como el mismo ambiente, es un pueblo, es un municipio, está rodeado de mucha vegetación, es diferente ¿no? Y acá es muy diferente, está rodeado como más de tecnología, de coche, de otra gente que no conoces, de otras personas que tienen diferentes costumbres, piensan diferente.*

Por lo tanto, Laura cuenta que tuvo que adaptarse tanto a vivir en Puebla como a estudiar en la Ibero, *si no te adaptas a la forma de educación, había una consecuencia y la consecuencia era que te retiraran la beca.*

No obstante, reitera en todo momento que acostumbrarse a estos nuevos modos no significaba dejar de ser ella y olvidar de dónde venía, dice “*yo venía como llegué y hasta ahorita sigo siendo como soy y no he cambiado*”, nunca negó su identidad y en clase siempre mencionó orgullosamente que pertenecía a una comunidad, que hablaba una lengua indígena y que tenía la beca Pedro Arrupe. En este sentido, indica que algunas de las personas que habían vivido en una ciudad, regresaban a la comunidad *súper cambiados*, ‘*ya no podemos hablar náhuatl, ya no podemos comer esto, ya no podemos hacer esto*’.

Sí, yo siento que sí, al final de cuentas te tienes que terminar como acostumbrando a ellos [los compañeros], pero pues siempre viendo como con las ideas que vienes, con lo que quieres. Siento que el acostumbrarse a ellos o el adaptarse a ellos no significaba que tenías que perder como tu esencia, no significaba que tenías que dejar olvidadas tus cosas, no significaba que tenías como que pensar lo mismo ‘y que mañana necesito un iphone y que al otro necesito un súper carro’. Sino que el adaptarte era en los mejores términos y era para llevar y pues llevar una convivencia sana, ellos respetando mi forma de vida y yo respetando la de ellos, aceptando cómo ven la vida ellos y cómo la veo yo. Entonces en ese sentido sí te

adaptas y pues sí, nos teníamos, nos teníamos que terminar adaptando, pero sí, yo siento que sí tenemos que seguir conservando como ese sentido de pertenencia de dónde venimos ¿no?

Sin embargo, en la institución hubo pocos espacios para compartirse desde lo indígena y lo rural; algunos profesores se interesaban en el tema, *aunque no fueron muchas, pero sí hubo una que otra vez*, algunos docentes preguntaban sobre las formas en las que se resuelven los problemas en la comunidad de Laura, mientras que la mayoría abordaba el tema a partir de una mirada un tanto existencialista hacia los pueblos indígenas.

Hubo otros que permitían que compartiera su opinión y diera sus comentarios, pero no se fomentaba la discusión en la clase, ya que Laura sentía que no encontraban las maneras de relacionar la materia con las comunidades originarias, es decir, los profesores *no encontraban la forma de cómo abordarlo*.

Mientras que unos pocos expresaban *un poquito de rechazo a las comunidades indígenas, no les interesaba en absoluto el saber qué problemas tenían (...) como de decir 'pues no, como de ellos están allá, nosotros estamos acá, nosotros estamos en la ciudad'*.

Ella señala que la forma en la que se tocaban estos temas en clase dependía de *si el maestro toca una plática de forma muy tranquila, haciendo conciencia de qué tipo de problemas existen, los alumnos como que entran en ese sentido y entran en ese ambiente de entenderlo, de analizarlo y cuando el maestro no se presta para eso, automáticamente los alumnos se te van, o sea es así de 'sí, sí, no está bien, no sé qué'*.

A Laura le hubiera gustado que dentro de la universidad y particularmente en las clases se hubieran propiciado más discusiones al respecto y menciona que *había materias que sí daban para eso, como derechos humanos, que se prestaba a ese tipo de cuestiones*.

No obstante, con algunos de sus compañeros encontró espacios para vincular lo que aprendía en las clases, en especial, tuvo una amiga en la licenciatura, Mariana, con la que tiene un proyecto de formar una fundación que ayude a las personas de los pueblos originarios en cuestiones legales, particularmente, a partir de abogados bilingües que puedan ser intérpretes en los juicios. Cabe señalar que otros de los compañeros que se interesaban por estas cuestiones lo hacían a partir de donaciones de juguetes y actividades similares.

Por otro lado, Laura narra que gracias a la ayuda económica que le propiciaron sus papás mientras estudió la universidad, pudo hacer otro tipo de actividades y disfrutar más la carrera, es decir, se incorporó a los talleres de pintura y cerámica, así como al Programa Universitario Ignaciano (PUI), lo que también le permitió hacer amigos de diversas carreras.

De esta manera, aunque trabajó durante la universidad, fue para ahorrar, *no fue como para, para cubrir mis gastos porque no tengo necesidad de cubrir mis gastos, entonces dije, pues los puedo ir ahorrando.*

Otra de las experiencias gratas que tuvo durante este tiempo y que la ayudaron a *dejar de pensar en mi familia y extrañar mi casa*, está relacionada con sus compañeros de la beca y su acompañante.

En primer lugar, menciona que cuando ella estudió se hizo una *gran comunidad* con los demás becarios, como ellos llevaban clases de español de una a tres de la tarde, se iban a comer después a la cafetería y *todos éramos muy unidos, hacíamos fiestas, íbamos al cine, íbamos a conocer otros lugares porque no conocíamos la ciudad y el montón era mejor para perderse*, ella menciona que en esos momentos *éramos felices*. Además, entre ellos se apoyaban, *si alguien tenía problemas económicos o buscaba renta o no tenía donde vivir una semana, ahí con alguien se podía ir.*

Hablando desde su experiencia, sintió que los encuentros semestrales no servían para unirse como comunidad de becarios; no como la clase de español que tomaban en la semana. Señala que no los integraba y no los motivaba, quizás ese día *sí nos súper hablábamos, súper amigos súper todo, al día siguiente bien te saludan, bien no te saludan*, por lo que ella sugiere hacer actividades periódicamente.

En cuanto a su acompañante, recuerda que tuvo una buena relación con ella desde el principio, que se llevaban como amigas y siempre estuvo cuando Laura la necesitó. Con base en su experiencia, señala que los acompañamientos *sirven bastante, dependiendo de la persona y de la apertura que tú tengas con ellos*, es decir, la relación con el o la acompañante no debe ser meramente académica, sino que es importante tener a alguien con quien platicar, compartir los problemas, *hacer una tarea de llevarlos, pues acompañarlos bien, de darles su apoyo, su confianza.*

Exactamente, entonces sí me pude abrir con ella y los problemas que yo tenía sí se los podía contar y siempre buscaba una forma de cómo solucionarlo o al final de cómo orientarme ¿no? Y a veces eran cuestiones tan, o sea de no adaptarme que pudo haber afectado y pude haber dicho ‘me voy a ir’ también, entonces si lo platicas, de cierta forma te vas liberando de eso, o sea lo hablaste, te dio un consejo, te dijo ‘esto va a pasar, esto solamente es un proceso, tienes que adaptarte’, entonces en cualquier lugar pasa eso, entonces de cierta forma te ayudan, o sea te escuchan y te dicen ‘va a pasar, no es para toda la vida, va a pasar’ y de cierta forma te motiva, por decirlo así. Pero cuando no hay ese acompañamiento, ni hay seguimiento, yo digo que ahí sí falla muchísima.

En esta misma línea, ella recomienda que haya más seguimiento sobre la forma en la que colaboran los becarios con las organizaciones que los avalan durante su tiempo en la universidad y, además, podrían crearse vínculos entre los becarios y las diversas organizaciones para apoyarse a partir de las distintas áreas de profesionalización. Lo que, a su vez, podría vincularse con el servicio social que realizan todos los estudiantes.

De igual manera, pensando en la apertura de espacios para que los alumnos y alumnas de la beca puedan compartirse, Laura propone organizar grupos que se enfoquen a la ayuda a las comunidades, lo que podría servirles a los estudiantes a *aterrizar nuestros conocimientos*. Así mismo, sugiere que podría haber pláticas con los becarios una vez al mes en Ibero Radio para que ellos tengan un espacio para platicar sobre sus intereses.

Por último, como se mencionó previamente, Laura tiene la intención de regresar a su comunidad después de haber laborado por un tiempo en Puebla, ya que a ella le gusta estar allá, disfruta mucho *las tardes de allá, tomar un café, tomarme un elotito en el centro, platicar con los amigos* y, además, señala que le gustaría que sus hijos crecieran ahí, ya que los niños y niñas son más independientes y libres.

Pero no sé si, bueno mi plan es que mis hijos, yo nunca quisiera que mis hijos estudiaran en la ciudad, es algo que nunca quisieran. (...). O sea, la universidad sí, pero la educación básica, la prepa no me gustaría que estudiaran acá, preferiría que estudiaran en la comunidad porque es muy diferente. Yo vivo acá en Puebla como en un departamento y hay 3 casitas también y hay niños y yo dijo, yo digo ‘no, yo no podría ser niño, ser como ellos, viviendo aquí’ ¿no? O sea, verme en ellos, en esos niños, son 3 niños y es llegar de la escuela y encerrarse, digo no podría ser, o sea no podría, no podría hacer eso yo con mis hijos de

llegar a mi casa y encerrarlos, o sea no, prefiero mandarlos a una organización, a talleres ahí en la comunidad, a tener un ambiente más libre, o sea.

Por lo tanto, su plan es trabajar unos meses más en la ciudad, para después regresar a su comunidad y apoyar a su familia, no tanto en términos económicos, sino a partir de la licenciatura que estudió y de los conocimientos que obtuvo en este trayecto educativo y de vida.

5.4 Manolo

Manolo es una persona indígena, hablante del náhuatl y proviene de la zona sur centro del país. Tiene 9 hermanos y sus papás se dedican al campo; al buscar recursos económicos, desde que iba en la primaria comenzó a realizar trabajos de albañilería en la Ciudad de México (antes D.F.) y recuerda que ahí observó otra realidad, es decir, personas de traje y con portafolios. En esos momentos fue cuando Manolo decidió que quería algo más, seguir estudiando y prepararse.

Su papá siempre le enseñó que si quería algo debía conseguirlo por sus propios medios, por lo que buscó las maneras de ingresar a la universidad. Él egreso de la licenciatura en contaduría y encontró el giro social en su carrera; actualmente sigue apoyando a su comunidad e incluso es secretario del juez de paz.

Manolo proviene de la zona sur central del país, se asume orgullosamente como indígena hablante del náhuatl, es egresado de la licenciatura en contaduría y actualmente se dedica a cuestiones relacionadas con la economía social tanto en su comunidad de origen, como en la ciudad de Puebla. A pesar de que cuando ingresó a la universidad no le gustaba la carrera, ya que la eligió porque pensó que sería más factible encontrar trabajo y *tener, aunque sea un peso en la bolsa*, encontró las formas de vincularla con el campo y ahora le encanta lo que hace.

Su familia está compuesta por sus papás, que se dedican al campo, y diez hermanos y hermanas; él es el mayor de los hombres y el único que ha terminado la educación superior hasta el momento, lo que para sus papás es un *orgullo enorme*; sus demás hermanos y hermanas han terminado la secundaria o el bachillerato; señala que ello puede deberse al

tema económico que, sí, todo es pues somos muchos ¿no? y yo creo que eso también obstaculizó a que no pudiéramos estudiar todos.

Razón por la cual siente que es responsable de su familia, y *bueno, para mí es un reto en esa parte porque al final de cuentas siento que cargo la maleta de todos*, además, señala que tiene que ver con cuestiones culturales, *yo creo que son parte de la cultura de las comunidades, normalmente el mayor tiene que cargar con el peso y como poner el ejemplo de los hermanos y hermanas*. Hasta el momento, sigue apoyando a su familia y en especial a sus papás, ya que *ayer me apoyaron ellos, yo los tengo que apoyar ahora*.

La comunidad de Manolo es pequeña, tiene una población de aproximadamente dos mil habitantes y lo que resalta es que *se ha regido por usos y costumbres siempre*. Es decir, la autoridad está conformada por el juez de paz, quien *tiene su suplente, su secretario y sus policías*, las comitivas y seis auxiliares de secciones.

El juez de paz es la máxima autoridad; después siguen los comités que se encargan de diversas áreas y labores, por ejemplo, existen las comitivas del agua, de salud, de panteones y de cada institución educativa. Por último, están los auxiliares, que son los responsables de avisar a los habitantes de cada sección de la comunidad cuando hay faenas o asambleas.

En esta misma línea, Manolo señala que *todas las decisiones que se vayan a tomar para bien o para mal del pueblo, se hace una consulta o se hace una reunión convocada por las autoridades, en este caso, el juez de paz*. En estas reuniones participa toda la gente del pueblo y él explica que todos los cargos son elegidos por la población en las asambleas:

Sí, haz de cuenta. Por ejemplo, dos gentes, vamos a suponer, L. y M., 'a ver ¿quién elige a L.?, levanten la mano' ¿no? y '¿quién a M.?, levanten la mano' y entonces quien digamos, tenga mayor votos es el que se queda y claro no va a estar sola L., sino va a estar en un, digamos, suplente de L. ¿no?, van a estar, como la comunidad se divide en seis secciones, en cada sección va a haber un auxiliar, '¿sabes qué? vamos a convocar a una faena, vamos a ir a limpiar el campo, el espacio' ¿no?, entonces como eres el auxiliar de la primera sección, avisas a toda la gente que va a haber faena tal día.

Las faenas son tareas que realiza toda la gente de la comunidad y, como se señaló previamente, el juez de paz es quien convoca a la población, los comités son quienes las organizan y los auxiliares son quienes avisan a las personas.

Bueno, más bien, aquí se cuenta como una faena, o sea se llaman faenas y como si fuera una asistencia, si no asistes tienes una multa, entonces esa multa pues bueno se pone, lo pone la misma comunidad, la misma asamblea. Es decir, si tú no vas, te cuesta cincuenta pesos por no ir a juntar basura y ese dinero de no ir a juntar basura va para la autoridad, para, digamos, el beneficio de todos. Si hace falta comprar botes para basura, pues bueno ese dinero se toma para eso, que hace falta una ventana para el juzgado de paz, pues bueno se toma ese dinero. Entonces como eso y el tema de la limpieza del agua, los manantiales, lo mismo, hay un comité organizador que es elegido a través de la comunidad misma, quien organiza estas faenas, que nosotros les llamamos, cada mes, entonces tenemos que ir a limpiar los manantiales cada mes.

Por lo cual, Manolo señala que en la comunidad sabes quién eres, te toman en cuenta, te piden tu opinión, tienes relación y convives con la demás gente que habita en ese espacio, contario a lo que sucede en la ciudad, en donde ni siquiera sabes quién es tu vecino. No obstante, dice que *hoy en la comunidad se ha perdido mucho esa parte*, por temas que tienen que ver con la migración a las zonas urbanas.

Pues yo creo que por lo mismo de la migración, por la parte de empleo ahí en la zona, por, yo creo el 50%, si es que más, de la población está en la ciudad. Entonces cuando va a la ciudad y regresa y lleva otras ideas, lleva otra mentalidad, quiere hacer las cosas distintas a los usos y costumbres ¿no? Entonces eso ha afectado mucho a que se sigan conservando mucho de estas tradiciones. Por ejemplo, la lengua ha afectado mucho; mucha gente va a la ciudad y ya no quiere hablar el náhuatl o le da pena, ‘¿qué dirán los demás?’.

De esta manera, aunque Manolo vivió y estudió siempre en la comunidad, desde que era pequeño empezó a ir a la Ciudad de México para trabajar, ya que sus papás le enseñaron que, *si quieres algo, obténlo con tus propios medios, nunca te van a regalar nada*. En este sentido, él lo hacía, no por el hecho de que no pudiera estudiar, sino para comenzar a ganar su propio dinero.

Desde 6o de primaria empecé a salir ¿no? a buscar medios de subsistencia para tener mi propio recurso, mi propio dinero, empecé a salir y en eso iba yo con mis tíos a México, con

algún familiar a trabajar, como son períodos muy chiquitos, entonces no había otra más que irse y era lo único que conocíamos o gente que conocíamos que trabajaba en México, en el tema de la albañilería ¿no?, entonces nos íbamos, yo me iba como de ayudante y así.

Por lo tanto, mientras Manolo se iba a la Ciudad de México a trabajar, también continuaba con sus estudios en la comunidad. Él recuerda que le gustaba ir a la escuela, no tanto *por el tema educativo*, sino porque era un espacio en el que podía jugar y divertirse con sus amigos, ya que sus papás los mantenían ocupados todo el tiempo porque tenían otras actividades que hacer en casa, *siempre nos enseñaron a trabajar*; aunque dice que sus papás siempre los apoyaron en la escuela, quizás no tenían dinero para otras cosas, pero encontraron los modos de cubrir los gastos escolares de él y de sus demás hermanos y hermanas.

Sí, claro, siempre. Aunque no había, digamos como pues digamos recursos como quisiéramos tenerlo, ni nada. Queríamos una galleta o una paleta, no lo teníamos, pero siempre nos dijeron 'que no tengan pero sí nos alcanza para las cooperaciones, para la ropa y así' ¿no? el uniforme, que al final estos últimos años son como los que han pedido que 'vete con uniforme, que no sé qué', para eso sí alcanzaba ¿no? y sí, ellos siempre, nunca, aunque ahora sí como bien dicen, se quitaban el último peso, con tal que nosotros fuéramos a la escuela, todos, todos.

Como tal, relata que iba a la escuela, en gran parte para *echar relajo* y disfrutó esa etapa. Cuando iba en el bachillerato entró al CESDER (Centro de Estudios para el Desarrollo Rural), en donde le enseñaron *que, si no tienes la posibilidad de seguir estudiando, puedes implementar un pequeño taller ¿no?, que nos enseñaban a hacer pan, especies mixtas, herrería, carpintería, costura, serigrafado, entre otras cosas*. Es en estos momentos y en combinación con su experiencia como albañil, es cuando Manolo comienza a reflexionar y se dio cuenta que quería algo más, dijo *no, yo no quiero esta vida*.

Pero, sin embargo, en ese tiempo te digo que iba a México a trabajar, pero siempre era, reflexionaba, siempre en la hora de la comida no pasabas de tu tortilla con jamón o queso de puerco o queso, lo que sea y era esa la comida. Entonces yo siempre me preguntaba '¿esto es lo que quiero?' y mi respuesta siempre 'no' y aún más, yo siempre... más bien, miraba a gente saliendo de su casa con su corbata, con su traje y así y yo dije 'yo nunca voy a poder así o cómo' ¿no? Entonces dije, 'yo creo que puedo', entre mí solito en la comida, después de la comida me sentaba, reflexionaba, entonces fue como, como que me puse las pilas y ya en

el último año de la prepa ¿no? 'creo que lo que estoy haciendo no está bien', debo aplicarme porque siempre mis calificaciones fueron el más alto, el más alto fue un 8.5 por mucho.

A partir de estos procesos de reflexión es como Manolo decide continuar con sus estudios. Algunos de sus amigos incluyendo su novia, terminando la preparatoria, se fueron al CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo), por lo que él decidió seguirlos y señala que durante ese tiempo terminó de madurar.

Cuando estaba a punto de finalizar su primer año, no sabía qué hacer, *no tenía nadie, absolutamente a nadie que me dijera '¿sabes qué?, hay estas carreras, esta es la opción o a lo mejor ¿qué te gusta?, puedes estudiar esto' ¿no?, nada, nada, nada, solito en el mundo, solito, ahora sí como, sí pues como si estuviera yo en un campo totalmente solo ¿no?* Ahí escuchó que sus compañeros irían a presentar el examen de admisión a Chapingo, lo presentó y fue aceptado en la universidad. Sin embargo, en esos momentos pensó “*soy del campo y otra vez regresó al campo*”, aunque ahora piensa que fue una idea *tonta* decidió no ingresar a la Universidad Autónoma de Chapingo y hacer otro año en el CONAFE.

En ese segundo año, se encontró con Oscar H., un profesor con el que había trabajado en el bachillerato, quien le preguntó si quería seguir estudiando y le ofreció ayudarlo para ver si podía ingresar a la Ibero de Puebla. De esta manera, Manolo comenzó a buscar ayuda para ver qué podía estudiar, teniendo muy claro, como se mencionó previamente, que *no me puedo dar el lujo de estudiar por estudiar algo, que al final me cueste un poco de trabajo encontrarlo [trabajo] y entonces yo cómo vivo*; por ello se decidió por la licenciatura en contaduría.

Así, fue Oscar junto con su esposa Dora M. quienes contactaron a Manolo con la Ibero Puebla. Él y su primo presentaron el examen de admisión y unas semanas después les avisaron que habían ingresado, así comenzó su experiencia universitaria. Como tal, desde que ingresó a la educación superior, él sintió que tenía un compromiso con Oscar y Doris, porque ellos lo habían ayudado y contactado con la Ibero.

Entonces dijimos 'no hombre' y al inicio dijimos con E. 'no hay que decepcionar a Oscar ni a Doris, vamos, no importa si no comemos o si no dormimos para terminar las tareas y estudiar y demás, les vamos a demostrar que nosotros sí podemos'.

Cuando ingresó a la Ibero, la institución ofrecía a los estudiantes de la beca Arrupe un curso propedéutico que duraba un semestre y recuerda que fue *terrorífico*, específicamente el curso de matemáticas.

Entonces nos meten a un curso propedéutico durante un semestre, pero ese semestre fue terrorífico, terrorífico en, más con un profesor de matemáticas, nosotros traíamos matemáticas cero, casi cero y no, nos daban en la prepa, pero nada que ver y entonces sufríamos, sufrimos muchísimo, hubo como 4 fines de semana que no salimos ni a que nos tocara ni el sol, aquí te levantabas, a la mesa a hacer ejercicios que nos dejaba.

De igual manera, cuando ya se incorporó a las clases regulares sintió que él traía un *rezago educativo*, particularmente porque en su comunidad y dentro de su familia no había quién lo informara sobre temas relacionados con *el país, cómo se mantiene, de dónde, cómo ¿no? (...) si alguien o conviviera con alguien que me hubiese platicado, entonces ya le hubiera entendido ¿no?, más sencillo.*

Porque mis papás pueden estarles diciendo [a mis hermanos que hagan la tarea], pero si les preguntan alguna duda de la tarea, no les van a contestar, porque no lo saben ¿no? y yo creo que fue eso pues, desde mi punto, más bien yo no tuve a nadie que me dijera 'no pues que la vida está así o allá afuera es así', no, nunca.

Por consiguiente, él no se sentía seguro para participar en sus clases, ya que tenía la impresión de que sus demás compañeros sabían más del tema que él.

Pues el miedo era como de en la participación, en las aulas ¿no? porque veías a los demás que se desenvolvían bien ¿no? y pues parecía que sabían más, algunos, no todos ¿no? y entonces tú tenías que hacer doble esfuerzo de lo que tenías que hacer.

Sin embargo, con el pasar del tiempo, Manolo se dio cuenta que no todos tenían más conocimientos, sino que las diferencias que resaltaban se relacionaban con los temas que les interesaban a sus compañeros y compañeras y que él desconocía porque no era su *ambiente*.

Pero, entonces dije, me doy cuenta que no fue así, muchos que no sabían, estaban igual que yo, no hay mucho cambio ¿no?, sino el cambio solamente es en la burbuja en que ellos vivían, los carros, el cine, los antros, el alcohol ¿no?

En este sentido, él señala que la cultura y los modos de vida eran distintos, así como las formas de convivir de los y las demás estudiantes de la Ibero.

Mira nosotros, yo creo que sí en efecto son vidas distintas, familias distintas, modos de vida totalmente distintos, de pensar ¿no?, de pensar ¿no? eh... pues yo creo que eso, es como un poco el temor, a ver cómo empatas ¿no?, cómo piensas y cómo puede pensar el otro ¿no? porque el otro puede pensar de 'no, pues que vamos al partido, vamos allá, vamos acá' y pues porque hay posibilidades económicas ¿no? eh... yo creo que, yo pienso que no sé si esté mal o no sé pues, que la ideología tiene que ver con lo económico, las y porque mientras tengas dinero piensas distinto. Entonces yo creo que es eso, pues como sí pensar a ver cómo poder empatar esto ¿no? porque es, no sé, llegué a pensar como si fuera el agua y el aceite ¿no?, no poder embonar algo bien ¿no?

No obstante, haber ido a la Ciudad de México a trabajar en los períodos vacaciones lo ayudó mucho a no sentirme menos que nadie ¿no?, es decir, a pesar de las diferencias que menciona, pudo acoplarse a ese nuevo ambiente en el que ahora estaba inmerso.

Entonces había como un, para mí no me costó mucho como adaptarme, porque desde pequeño fui como un poco, querer independizarme, un poco, económicamente de mis papás, entonces empecé a salir a la Ciudad de México, principalmente a trabajar y entonces me ayudó mucho como a... un poco a socializarme con otras gentes ¿no? Entonces eso me ayudó mucho a que no me costara tanto el poder involucrarme con otro tipo de sociedad ¿no?, porque al final de cuentas, universidades privadas son, digamos, pues de alta, media-alta ¿no?, no hay baja porque baja no podemos pagar una universidad de esa naturaleza.

Así, él señala que llegó a la universidad abierto, con la disposición de hacer nuevas amistades y, en este sentido, hizo muy buenos amigos y amigas que hasta la fecha sigue frecuentando; incluso cuando egresaron de la universidad Manolo los invitó a su pueblo y actualmente realizan cenas navideñas cada año.

Al profundizar en estos temas, recuerda solamente una ocasión en la que uno de sus compañeros hizo un comentario negativo hacia los campesinos, *que los campesinos solamente están esperando a que les llenen las manos, ellos sólo están estirando las manos y que no hacen nada*; ello no le afectó, puesto que pudo dar su opinión sobre el tema y defender su punto de vista desde su experiencia. Además, señala que, de ahí en fuera, sus demás compañeros y compañeras eran *buenísima onda*.

Aunque menciona que con sus compañeros y amigos nunca profundizó en cuestiones de su comunidad, *o sea no les interesaba pues*, y lo mismo sucedía con sus profesores; inclusive señala que los docentes no sabían que él era indígena, por lo que en las clases tampoco se ahondaba en cuestiones que tuvieran que ver con lo rural o con las comunidades originarias.

No, fíjate que no, nada. Ellos ahora sí que iban a dar clase, a lo que iban y punto ¿no?, más que, a menos que ya te sentaras como a platicar con ellos, como el caso, uno de ellos es un contador que conoce el CESDER de hace mucho tiempo y pues en algún momento sí nos sentábamos ahí como a, minutos pues, que tenía, platicábamos, pero ahí.

Hablando del tema de las relaciones con sus compañeros y compañeras de la universidad, Manolo mencionó que lo económico fue un reto y, algunas veces, una dificultad para socializar, debido a las diversas actividades que realizaban sus demás compañeros y los costos de éstas.

Digo que cuando uno es universitario pues, qué puede ser, 'pues vamos por una cervecita o vamos allá o vamos para acá' y, a veces, era para mí, era una limitante para mí el término económico porque yo no podía tampoco disponer de 'sí, pues sí vamos, tengo para gastar', pues no, no tengo ¿no?

De esta manera, recuerda que sus compañeros en un día gastaban el mismo monto de dinero que él tenía para subsistir durante todo un mes. Es decir, la beca del CONAFE era de \$800.00 al mes, además, sus papás le podían dar *por muy exagerado, si me fue bien \$200.00 a la semana* y por esa razón tuvo que laborar durante sus tiempos libres, para tener algo *extra*.

Sí, fue un obstáculo poder como, o sea yo no podía llegar a un nivel de un, pues de un hijo de papi ¿no? o sea era totalmente ilógico porque yo no tenía las posibilidades, no podía gastarme en un día \$1000.00, de dónde ¿no? o sea \$1000.00 tenía que estirarlo prácticamente más de 15 días, más, un mes ¿no? y gastármelos en un día pues no, no, no podía.

Profundizando en el tema económico, señala que también pudo culminar la universidad y cubrir sus gastos porque no tuvo que pagar renta durante su estancia en la universidad, ya que la Ibero le ofreció una casa en donde vivía con otros becarios. Manolo señala que con la beca que ganaba del CONAFE no le hubiera alcanzado para rentar alguna

casa o cuarto, por lo que de no haber tenido un lugar en donde vivir, quizá no hubiera podido culminar la universidad.

No, fue una ayuda enorme, enorme, enorme ¿no? Aunque se podía intuir que yo tenía a mis papás, a los dos, pero, sin embargo, como éramos numerosos pues no alcanzaba ¿no? aunque en algún momento E. me comentaba 'pues es que tú tienes la posibilidad de pagar una renta', pues pareciera, pero no es así ¿no? Eh... y eso fue una ayuda pero enorme, enorme, enorme.

A pesar de lo anterior, señala que disfrutó su etapa universitaria, fue una experiencia muy *bonita y padrísima*. A lo largo este período encontró otras actividades recreativas en las que no necesitaba gastar tanto dinero, como jugar basquetbol en la universidad, inscribirse a clases de baile, encontró apoyo en sus compañeros para cuestiones académicas y se organizaba con los demás becarios para hacer reuniones, recuerda que fueron una comunidad muy unida.

Entonces fue como el proceso de la universidad, muy bonita ¿no? hubo pues ya en eso de los grupitos de amigos, pues 'bueno vamos a hacer tarea', yo no entiendo algo, pues te pregunto o viceversa ¿no? y eso fue como lo padre ¿no? También no solamente como vamos al bar o vamos a tomarnos una cerveza ¿no? solamente para eso, sino también en las tareas había.

Además, siempre estuvo motivado a terminar la educación superior, él quería *tener una profesión y demostrar que sí puedo*; reitera, *pues ahora sí que es el sueño que trae cada uno ¿no? cuando uno tiene el hambre de salir adelante y puedes vencer obstáculos*.

También en el espacio universitario encontró apoyo de otros académicos. Menciona a Sofía O., quien, a pesar de ser un poco aislada, *siempre nos daba consejos*. Así mismo, recuerda a Elsie, la secretaria del rector, quien ayudaba a todos los becarios y los animaba a que se incorporaran a diversas actividades, *fue como la mamá de todos de todos, sin distinción alguna, nada*, fue una persona en la que encontró *cobijo* y apoyo durante su etapa universitaria.

Si necesitaba algo, la confianza total, era Elsa, era ella porque 'no pues Elsie tengo este asunto', 'ay mijito, pues ve aquí, ve allá'. Realmente con decirte, yo creo que el que te resolvía así los problemas era ella, más que el asesor, acompañante, así de sencillo, con eso te respondo todo, en serio, con eso te respondo todo. Cualquier asunto que nos atorábamos y

era todos, pues al menos que algún orgulloso por ahí que yo me lo sé de todas, todas, pero pues no lo creo, íbamos con ella y te lo resolvía tan rápido.

Por último, Laura, quien entendía el contexto de los becarios y era *más consciente* de su realidad, además, no los presionaba de forma constante para que al terminar la universidad regresaran a su comunidad de origen, sino que entendía que volver podría ser complicado por las cuestiones laborales que esto implicaba.

Pues yo creo que Laura ha sido un personaje importante, pues sí en la profesión ¿no? porque siempre, fue como una mamá yo creo. Aunque nos frecuentábamos poco, pero en esas, en las veces que nos veíamos, era como de consejos, era como de ver, sí, nos daba, nos guiaba ¿no?

En esta línea, señala que el sentido de la beca de querer que los jóvenes se preparen y regresen a su comunidad *no está bien planteado*, ya que es complicado volver y encontrar trabajo, Manolo expresa “*Ok, me regreso y ¿de qué como?* Por lo tanto, indica que lo importante es *el apoyo, como lo que estoy haciendo ahora ¿no?, el interés de tu comunidad, el interés en el que puedas apoyar en la toma de decisiones de tu pueblo, eso es;* es decir, que los becarios que egresan, a pesar de que en algunas ocasiones no regresen a vivir a sus lugares de origen, no se olviden que pueden seguir apoyando a sus comunidades a través de distintos medios. Además, señala que no es sólo la ayuda a su región, sino a cualquier zona rural o indígena.

Así, es importante mencionar que Manolo tiene un vínculo muy estrecho con su lugar de origen, *mi ombligo está ahí enterrado y me llama, entonces tengo que ir ¿no?*; mientras estudió la universidad siempre tuvo en mente la importancia de ayudar a su comunidad, él dice “*cómo me gustaría generar un empleo, mínimo a alguien ¿no?, ese es el sueño.* Actualmente, como se mencionó en párrafos anteriores, él vive en su comunidad y en la ciudad de Puebla simultáneamente; está tan involucrado que ha sido dos veces secretario del juez de paz y colabora en estos momentos con el CESDER.

Para mí es una riqueza y me gusta vivir en una zona así, me gusta y tan es así pues voy cada ocho días y muchos dices 'pues es que es mucho gasto', 'sí, es mucho gasto, lo sé. Pero, mientras me sienta yo contento y feliz, seguiré yendo las veces que sean' ¿no?, porque, además, no me deslindo de donde soy, ni quiero perder mis raíces ¿no?, porque eso es donde tienes que valorar ¿no?, quién eres, de dónde vienes, como dijeran 'no es que te vayas a la

ciudad y finjas ser otro, eres lo que eres y punto' y eso es algo que tenemos que, yo creo, donde cambiar el chip de muchas sociedades, sobre todo de las que venimos de estas zonas rurales, en donde todavía hay usos y costumbres fuertes, hay otros pues más fuertes todavía que, para mí, yo digo que mi comunidad ha sido víctima de todas estas asuntos de la migración, del gobierno, no del gobierno federal, sino los gobiernos locales ¿no?, que intentan transformar la sociedad en otro aspecto, perdiendo estos usos y costumbres ¿no?

En este sentido, menciona que ahora está *enamorado* de lo que hace y de las formas en las que ha podido vincular su licenciatura con la comunidad y con el campo, ya que en la universidad tuvo problemas para encontrar la relación entre lo que estudiaba y lo que le apasiona. Por lo tanto, reitera que esta es la forma en la que él contribuye y apoya a su pueblo.

Pues mira una cosa que no me agradaba, pero me terminó gustando y tan es así que estoy tan enamorado ahorita de la ONG y de todo este mundo de la economía social solidaria ¿no? en el cual estoy envuelto, en ese mundo, y me encanta. Una de las cosas, yo creo que las formas de contribuir es así, de esa forma y me parece que ese es el hilo conductor del cual puedes apoyar a una comunidad de esa naturaleza ¿no? y ahora me empezó, más bien desde recién que llegué, me invitan a trabajar al CESDER, recién egresado, pues nada, nada de conocimientos del tema de lo social, desde las ONG ¿no? es un mundo totalmente distinto, todas las universidades, a menos que tú conozcas alguna y yo no lo conozco, todas, todas se enfocan al capitalismo, todas y yo no he conocido alguna ¿no? pero en todas las carreras es qué es capitalismo, capitalismo, capitalismo. No es que esté peleado con él, pero hay otro mundo que son las, la sociedad y entonces como que empiezo otra vez como a indagar el tema de las ONG, porque yo no vi nada en la universidad, una contaduría totalmente distinta ¿no? Entonces empiezo ahí como de cero, pero el CESDER está en el municipio de Zautla y mi pueblo está como a 20 minutos, entonces como ya empiezo como más a frecuentar, me involucro en las asambleas comunitarias de mi pueblo ¿no? entonces empiezo como a generar, a involucrarme, involucrarme, involucrarme a ver esta idea, cómo lo resolvemos.

Como se ha indicado reiterativamente, estas narrativas tuvieron la intención de externar las historias de los sujetos a partir de sus palabras y expresiones. Estas voces permiten reflexionar sobre sus experiencias en el sistema educativo y sobre los contextos específicos en los que sitúan estas vivencias. En el siguiente capítulo se presenta el análisis que surge con base en estas narrativas.

6 LAS DIMENSIONES DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

En este capítulo se expone el análisis que se realizó con base en las voces de estas y estos cuatro jóvenes indígenas; a partir de lo expresado en las narrativas surgen diversas dimensiones que permiten dar cuenta de sus vivencias en el sistema educativo y, en particular, en una universidad privada convencional.

De manera específica, se profundiza en cuatro dimensiones que resaltan en la experiencia de estos jóvenes. La primera, ahonda en algunos retos a los que se enfrentaron en su caminar por el sistema educativo. Después, se presentan aquellas situaciones motivacionales que promovieron su ingreso y permanencia en la universidad. La tercera dimensión se enfoca en las relaciones interpersonales que desarrollaron estos jóvenes. La siguiente se fundamenta en su ser indígena, así como en los vínculos con su comunidad de origen.

Al tener en cuenta el contexto en el que surge esta investigación, a lo largo de este capítulo se establecen las relaciones que existen entre cada dimensión o categoría y el Programa de Becas Pedro Arrupe, S.J. Reiterando que, de acuerdo con lo mencionado por autores como Canul et al. (2008), Mato (2016; 2018), así como Oliviera y Dietz (2017), el programa engloba las características de los programas de acción afirmativa o discriminación positiva, puesto que combina el apoyo económico con el acompañamiento y, además, busca garantizar el acceso de estudiantes indígenas a la educación superior, así como la culminación de sus estudios universitarios.

Por último, como se indicó en el capítulo dos, este análisis encontrará evidencias en la teoría de la resiliencia y, debido a las particularidades de los sujetos y de las experiencias, se retoma la noción de interculturalidad como un sustento que permite vincular el análisis con temas epistémicos y de contexto.

6.1 Dificultades. “Pues sí me costó muchísimo”

Los relatos de cada uno de los sujetos de esta investigación permitieron dar respuesta a una de las preguntas secundarias, la cual buscaba indagar sobre los retos a los que se enfrentaron estos jóvenes en su transitar por el sistema educativo, particularmente en la

educación superior. Es decir, a pesar de que lograron culminar sus estudios universitarios, experimentaron dificultades en su transitar por la escuela y por la universidad.

Así como lo expresa Xmal Ich Ts'ac, *“pues sí me costó muchísimo, muchísimo porque pues tuve que empezar como que desde cero, no me sentía cómoda”*, los demás también hacen referencia a lo complicado que fue, en un momento, vivir en la ciudad de Puebla y permanecer en la Ibero. Alberto menciona *“de hecho, se me complicó bastante porque pues en la comunidad estamos acostumbrados a, pues es algo sencillo ¿no?”*; Laura señala *“Entonces al final de cuentas salirme de mi casa, o sea sí me afectó y sí fue difícil adaptarme a la nueva ciudad”*; mientras que Manolo recuerda *“Entonces nos meten a un curso propedéutico durante un semestre, pero ese semestre fue terrorífico”*.

A través de expresiones como las anteriores es que se vislumbran las dificultades a las que se enfrentaron en su trayectoria universitaria. Al relacionar estas adversidades con la teoría de la resiliencia, se puede hablar de factores de riesgo, es decir, de aquellas condiciones ambientales o estresores que traen como consecuencia una adaptación relativamente baja en algunas áreas, como pueden ser la salud física o mental, el resultado académico o el ajuste social (Baverman, 2001; Rutter, 1985 en Kotliarenko et al., 1996).

Breves ejemplos se pueden entrever cuando estos jóvenes expresan que, al verse inmersos en un nuevo contexto lejos de casa y de sus familias, su aprovechamiento académico fue bajo en un principio, pues una vez que se *adaptaron* sus calificaciones subieron. Del mismo modo, respecto al ajuste social, Xmal Ich Ts'ac y Alberto nos muestran las complicaciones que tuvieron para socializar con sus compañeros y compañeras, incluso señalan que durante esta etapa no realizaron otras actividades fuera de lo académico, como ir al cine, a reuniones o a fiestas.

Particularmente, en esta investigación los factores de riesgo que se distinguieron son el racismo, la discriminación, condiciones económicas adversas, falta de dominio del español, rezago educativo, marginalidad de género, estar lejos de la familia, así como la distancia cultural y epistémica con sus comunidades de origen.

Para profundizar en lo anterior, se consideró pertinente catalogar las adversidades en tres categorías: el elemento académico intercultural, el socioeconómico y el intercultural.

Otras investigaciones que se han realizado con personas indígenas en la educación superior señalan también la existencia de diversos factores que dificultan la permanencia de la población indígena en el sistema educativo, así como el ingreso y la culminación de sus estudios de educación superior. Las categorías de este estudio concuerdan con las expuestas por Canul et al. (2008), y Didou y Remedi (2006), quienes hablan del factor pedagógico, el socioeconómico y el cultural.

Sin embargo, en contraste con estas investigaciones, se les denomina académicas interculturales haciendo referencia a las formas de nombrar de los sujetos y se decidió agregar la noción intercultural, puesto que las dificultades que se exponen se derivan de una imposición de formas de la cultura hegemónica, como se explicará más adelante.

De igual manera, la última categoría se nombró intercultural, pues explica cómo los retos a los que se enfrentaron estos jóvenes no son propios de su cultura, sino se presentaron en el momento en el que estas personas estuvieron en contacto con un contexto diferente al suyo.

Previo a ahondar en estas tres categorías, es importante decir que, a pesar de que se han creado apartados para profundizar y diferenciar cada uno de los elementos, estas dificultades no son exclusivas, sino que guardan una estrecha relación entre ellas, como se verá a continuación.

6.1.1 Elemento académico intercultural: “Pues parecía que sabían más”

Las historias de estos egresados y egresadas indígenas nos muestran las dificultades que se presentaron durante su proceso de educación superior. En esta sección se discutirá de manera más amplia y específica aquellas que tienen que ver con los procesos académicos escolarizados, especialmente esta categoría guarda una estrecha relación con cuestiones interculturales, lo que se irá discutiendo a medida que se presente el análisis.

Es relevante, en un primer momento, rescatar las narrativas de Laura y de Xmal Ich Ts’ac, quienes recuerdan sus experiencias con la lengua materna y la escuela. Ambas señalan que tanto el náhuatl como el tzeltal, respectivamente, formaban parte de su cotidianidad, puesto que tanto en sus familias como en la comunidad la gente se comunica en estas lenguas. Sin embargo, una vez que Xmal Ich Ts’ac ingresó a la secundaria y Laura a la primaria,

tuvieron que *aventarse* al español, ya que las escuelas no eran bilingües y si querían continuar con sus estudios, era necesario que aprendieran este nuevo idioma. Laura lo expresa a través de las siguientes palabras:

Todo te dejan, todo es en español. Entonces te tienes que ir descifrando la palabra, qué dice, ahora entiéndele, ahora escribe. Entonces sí, sí es muy difícil. No me acuerdo bien cómo fue mi 1er año, pero... sí ¿no? sí, sí fue difícil. Porque sí era cambiar muy rápido, o sea no había un proceso de cuando estás en 3o de kínder empiezas a hablar español porque vas a entrar a una escuela que es puro español ¿no? y no y no, y de hecho creo que no ponen mucho interés, porque había maestros que hablaban náhuatl.

Esto nos remite a una cuestión intercultural, ya que, al verse obligadas a hablar la lengua dominante para continuar con su educación, se ve reflejado un sistema que niega las identidades étnicas en los proyectos académicos (Canul et al., 2008) y, por ello, poco pertinente en tanto excluye y olvida la historia, lenguas y conocimientos propios de las comunidades originarias (Mato, 2018). En palabras de Schmelkes (2013), ello es el ejemplo de una asimetría educativa escolar que dificulta el acceso de las poblaciones indígenas a la escolarización y promueve la deserción; Mato (2018) coincide cuando señala que el sistema educativo no ha conseguido ofrecer una educación cultural y lingüísticamente pertinente.

En esta misma línea, otra de las dificultades previas a ingresar a la universidad que se externan en las narraciones y de las que hablan autores como Alcántara y Navarrete (2014), García y Jáuregui (2013) y Schmelkes (2013), es la ubicación de los planteles escolares. En el caso de Xmal Ich Ts'ac, recuerda que fue necesario transportarse a otra comunidad para continuar con sus estudios, ya que en su pueblo no había escuelas secundarias ni bachilleratos. Fue a través de diversas becas como logró culminar su educación básica y media superior; incluso señala que varios de sus compañeros y compañeras que no encontraron las formas para transportarse, no continuaron en los siguientes niveles educativos.

Por otro lado, estas narrativas también nos permiten profundizar en la escasa orientación vocacional que recibieron estos jóvenes indígenas en los niveles previos a la universidad y, por lo tanto, los criterios en los que se basaron para elegir la licenciatura a la que querían ingresar. De los cuatro, solamente Laura tenía claro que quería estudiar derecho,

mientras que Alberto lo hizo *al azar*, Manolo eligió contaduría porque sería más fácil encontrar trabajo en esta área y a Xmal Ich Ts'ac le dijeron en la universidad qué carrera estudiar. Ello desembocó en Xmal Ich Ts'ac que la licenciatura no le gustara al principio o en el caso de Manolo, su sentir se expresa claramente en las siguientes líneas:

Yo no, no tenía nadie, absolutamente a nadie que me dijera '¿sabes qué?, hay estas carreras, esta es la opción o a lo mejor ¿qué te gusta?, puedes estudiar esto' ¿no?, nada, nada, nada, solito en el mundo, solito, ahora sí como, sí pues como si estuviera yo en un campo totalmente solo ¿no?

En resumen, estos egresados y egresadas indígenas tuvieron que enfrentarse a diversas dificultades antes de ingresar a la educación superior, el camino para llegar a la universidad no fue fácil. Sus experiencias son una evidencia de las desigualdades y asimetrías que existen en el país y que dificultan tanto el acceso como la permanencia en las escuelas, lo que, además, se complica cuando se habla de la poca pertinencia cultural de los sistemas educativos.

Hasta el momento se ha profundizado en algunos acontecimientos previos a ingresar a la universidad y a pesar de que algunos pensaron que no aprobarían el examen de admisión, lo hicieron. Sin embargo, cuando ingresaron a la Ibero, se enfrentaron a otro tipo de asimetrías pedagógicas culturales.

En primer lugar, todos y todas señalan que al inicio sintieron que sus compañeros y compañeras de licenciatura tenían cierta ventaja académica, pues estaban familiarizados con los términos de la carrera, tenían mayores conocimientos en algunas áreas y se desenvolvían con mayor facilidad en los salones de clase, tal y como lo enuncia Xmal Ich Ts'ac:

Pues sí me costó muchísimo, muchísimo porque pues tuve que empezar como desde cero, no me sentía cómoda, como cuando entré a la primaria, no sabía nada, sí había materias que nada más no lo había visto, de hecho, sí me costó muchísimo, muchísimo pero sí vi materias como lo básico, pero no estaba como a nivel de los que estaban, los que estudiaron yo digo que acá en Puebla ¿no?

Incluso Manolo y Alberto mencionan que no se sentían cómodos para participar en las sesiones de clase. Este sentir fue más intenso en los primeros semestres, por lo que sus calificaciones fueron más bajas en esta etapa; es importante tener en cuenta que, además de

lo que se ha mencionado hasta el momento, también se enfrentaban a un nuevo contexto con el que no estaban familiarizados, *otro tipo de estudios*, diferentes maestros y nuevas dinámicas, como lo expresaron ellos y ellas.

Esto también coincide con lo mencionado por los tres acompañantes que se entrevistaron, quienes indican que comúnmente tienen problemas con el español y mayores dificultades en los primeros semestres, pues a algunos *les impacta* (Marina, comunicación personal, 13 de abril del 2018), otros *no tienen la suficiente preparación académica para enfrentar los retos de las materias, de la universidad, de todo lo que significa la formación académica* (Teódulo, comunicación personal, 15 de marzo del 2018) o *[tienen dificultad] para hablarlo [español] a nivel académico, nivel como fluido que les permitiera leer con cierta rapidez o con cierta comprensión* (Daniel, comunicación personal, 12 de abril del 2018).

Así mismo, varios autores que se retomaron en capítulos previos han encontrado evidencias de la baja calidad de la educación que reciben las poblaciones indígenas y las afectaciones que tiene cuando ingresan a la educación superior (Canul, et al., 2008; Schmelkes, 2003); particularmente García y Jáuregui (2013) señalan:

Otro problema que se ha detectado, de manera recurrente, es la calidad de la enseñanza recibida por este tipo de estudiantes en los niveles educativos cursados con anterioridad, lo cual supone una gran desventaja con relación a aquellos estudiantes provenientes de las zonas urbanas. (p.137)

En la misma línea, García y Jáuregui (2013) en consonancia con Hanne y Mainardi (2013) sugieren que los estudiantes que provienen de zonas urbanas tienen la ventaja de contar con un bagaje de saberes previos consolidados, disposiciones culturales adquiridas y ciertas habilidades que les permiten desenvolverse de mejor manera en este tipo de espacios educativos, contrario a aquellos que provienen de zonas rurales o indígenas.

Lo que también sale a relucir cuando estos chicos encontraron una desvinculación entre lo que vivieron en su comunidad de origen, lo que les era familiar y el nuevo contexto al que acababan de llegar, así como el tipo de conocimientos que permeaban la Ibero Puebla. En palabras de Alberto:

(...) de hecho, se me complicó bastante porque pues en la comunidad estamos acostumbrados a, pues es algo sencillo ¿no? y llegas a la ciudad y, por ejemplo, en la escuela me pedían, no sé 'diseñate un hospital, unos departamentos, una plaza' y pues es cosa que pues yo nunca en mi vida había estado.

De la misma manera, Xmal Ich Ts'ac se refiere a lo anterior cuando señala *aquí me enseñaron cómo llevar una empresa, nunca me enseñaron a cómo llevarla [contaduría] en una comunidad y no son los mismos procesos*. En este sentido, como lo indican Mato (2016) y Olivera y Dietz (2017), las universidades convencionales aún no han logrado la consolidación de un currículum que vaya de acuerdo con la diversidad cultural de los estudiantes que ingresan a estas instituciones; de acuerdo con lo manifestado en las narrativas, fueron estos jóvenes quienes tuvieron que *adaptarse* al modelo cultural, lingüístico, de comunicación y educativo de la nacionalidad hegemónica (Tubino, 2005).

Estas cuatro experiencias son una evidencia de las asimetrías a las que se refiere Schmelkes (2013). La escolar ya se ha explicado previamente. Mientras que, la asimetría educativa cultural, se percibe cuando se validan un tipo de conocimientos occidentales sobre aquellos que son particulares de las poblaciones indígenas, lo que les impide vincular aquello que aprenden en la universidad, en este caso, con su vida cotidiana en la comunidad.

En esta misma línea, en la investigación de Carnoy et al. (2002) los estudiantes indígenas sujetos de esa investigación mencionaron que la beca no fue suficiente en términos de garantizar una educación universitaria exitosa. Lo que encuentra eco en la voz de estos jóvenes, en tanto la institución “sigue sin reconocer sus culturas, sus lenguas o sus saberes y que por ello les sigue siendo ajena” (Olivera y Dietz, 2017, p.10).

Recapitulando, la interculturalidad funcional se puede distinguir en las experiencias académicas escolarizadas de estos jóvenes, ya que se vieron inmersos en procesos que iban de arriba hacia abajo, como cuando estas chicas tuvieron que aprender la lengua dominante o cuando tuvieron que adaptarse al tipo de conocimientos que permeaban en la universidad. En este sentido, se puede diferenciar una política asistencialista que integró de forma subordinada a estos jóvenes a la estructura social ya establecida, sin cuestionar las desigualdades sociales o las estructuras de poder (Sacavino y Candu, 2015; Sartorello, 2009; Tubino, 2005; Walsh, 2002; 2009).

Como se ha visto, las problemáticas que se derivan del elemento académico se vinculan estrechamente con el elemento intercultural, concretamente por cuestiones que tienen que ver con el tipo de relaciones que se establecen, no sólo entre personas, sino entre conocimientos, lenguaje, formas de ser, pensar y vivir (Walsh, 2009), por lo tanto, en el siguiente apartado se ahonda aún más en este elemento.

6.1.2 Elemento intercultural: “Muy diferente a lo que has vivido toda tu vida”

Como se mencionó previamente, las narrativas de estos cuatro jóvenes indígenas permiten hablar de un conflicto que emergió cuando salieron de su entorno próximo y entraron a otro contexto, es decir, de sus comunidades de origen a la Universidad Iberoamericana Puebla. En esta categoría se profundiza en las formas particulares en las que experimentaron mudarse a la ciudad de Puebla e ingresar a una universidad convencional privada.

En un primer momento, hablan frecuentemente de una *ciudad monstrua*, como lo expresa Xmal Ich Ts’ac, un lugar en donde se tenían que cuidar de los *coches y semáforos*, en donde había *muchas casas, muchos camiones*, en donde las distancias son más grandes y la vida es más rápida.

Acostumbrarse a este nuevo estilo de vida en la ciudad fue complicado, ya que como se menciona en las narrativas, provienen de comunidades pequeñas en donde *todos se conocen, todo te queda cerca y disfrutas caminar*, a diferencia de la ciudad. A pesar de lo difícil que fue este proceso, señalan que lograron *adaptarse* a este nuevo estilo de vida.

Sin embargo, cabe enfatizar que, a través de diversas expresiones como la de Laura, “*algo muy diferente a lo que has vivido toda tu vida*”, hacen hincapié en las diferencias culturales con las que se encontraron una vez que llegaron a la universidad y mencionan reiterativamente lo difícil que fue adaptarse. Incluso, en las siguientes líneas, Alberto recuerda que esta fue la parte más complicada cuando se mudó a Puebla para ingresar a la universidad.

Este, pues es muy diferente la, pues no sé, la comunicación ¿no? entre el lenguaje, las salidas, las fiestas, la vestimenta, el transporte, pues todo ¿no? pues uno se tiene que adaptar a eso ¿no? o acostumbrarse, fue lo más difícil.

En otras palabras, se refieren a aquellas diferencias que percibieron en el ambiente y en los estudiantes de la Ibero, como la *música* que escuchaban, la forma en la que vestían, las actividades recreativas que realizaban relacionadas con *los antros* y *el alcohol*, sus *costumbres* y, además, *tenían otras ideas muy diferentes a las que yo tenía* (Alberto).

Como se mencionó previamente, estos jóvenes piensan que muchas de las diferencias que encontraron, tienen que ver con la posición socioeconómica de sus demás compañeros de clase “*y adaptarme también aquí fue difícil, porque es otro contexto de vida, o sea es, son personas, alumnos que tienen dinero, que tienen alto nivel de... socioeconómico*” (Laura) o haciendo alusión a la forma de nombrar de Manolo, “*como el agua y el aceite*”.

Desde lo señalado por los acompañantes, estas dificultades también salen a relucir en sus sesiones de acompañamiento. Todos hicieron referencia a situaciones que les han dado pistas de las dificultades que tienen cuando “*se enfrentan, pues, a un mundo que no es el de ellos*” (Teódulo, comunicación personal, 15 de marzo del 2018); otro acompañante señala que *resienten muchísimo estar lejos* (Daniel, comunicación personal, 12 de abril del 2018); mientras que, la tercera señala lo siguiente:

Mi experiencia, pues yo la podría evaluar, a veces me confronta decir, de verdad ¿sí valdrá la pena que vengan?, se enfrentan a muchísimas dificultades, desde la adaptación, el sentido de pues una ciudad muy distinta o un lugar muy distinto, a veces tienen que vivir en las afueras de la ciudad, a veces, algunos tienen mucha más resiliencia que otros... (Marina, comunicación personal, 13 de abril del 2018)

En esta misma línea, es relevante recurrir a Olivera y Dietz (2017), quienes mencionan que, en múltiples ocasiones, los programas de acción afirmativa se limitan a acompañar a los estudiantes en su trayectoria universitaria, sin hacer referencia y sin reconocer sus culturas, lenguas o saberes, por lo que aquello que viven en la universidad les sigue siendo ajeno.

Del mismo modo, investigaciones como las de Badillo (2001), Carrillo-Méndez (2014), Carnoy et al. (2002), Chávez (2008) y Fernández (2014) hablan de la distancia cultural y epistémica que hay entre sus comunidades de origen y las instituciones educativas a las que ingresan, como una de las adversidades por las que atraviesan los jóvenes durante su transitar en la universidad y analizan cómo al estar inmersos en este contexto, se ven

obligados a adecuarse a este nuevo *habitus* que la universidad les exige. Como lo menciona Laura, tuvieron que adaptarse, porque si no lo hacían *había una consecuencia y la consecuencia era que te retiraran la beca.*

En este contexto, las experiencias relatadas por Xmal Ich Ts'ac, Manolo y Laura nos hablan de ciertos atisbos de discriminación. Las tres historias coinciden en comentarios hechos por sus compañeros relacionados específicamente con sus formas de vestir y su origen campesino. Xmal Ich Ts'ac menciona que la veían *raro* cuando usaba su traje típico en las presentaciones, Laura recuerda que sus compañeras hacían comentarios sobre su imposibilidad de comprar ropa de ciertas marcas que ellas utilizaban, mientras que Manolo hace referencia a un comentario que acusaba a los campesinos de conformistas.

Sin embargo, señalaron que estas formas de proceder no eran tan comunes y, debido a que estaban conscientes del contexto en el que estaban, supieron cómo lidiar con este tipo de tratos. Manolo en particular, defendió su postura sobre la vida campesina, ya que él estaba totalmente familiarizado con este contexto y sentía que aquello que mencionaba su compañero era ajeno a la realidad que él había vivido; mientras que Xmal Ich Ts'ac y Laura decidieron ignorar este tipo de comentarios y actitudes.

Dos de los acompañantes también hacen referencia a este tipo de acontecimientos como una de las dificultades por las que ellos atraviesan cuando llegan a estudiar la universidad. Particularmente uno de ellos señala:

(...) o sino problemas personales que se atraviesan en cuanto, pues no sé, a veces porque no son bien aceptados por los demás en el salón de clase o qué se yo. (Teódulo, comunicación personal, 15 de marzo del 2018).

Situaciones similares de discriminación en una universidad convencional se vislumbran en la investigación de Chávez (2008), quien señala que, en ciertas ocasiones, la identidad indígena y el escaso dominio del español son factores que generan actitudes agresivas de sus demás compañeros no indígenas.

Así mismo, en este apartado, es pertinente hablar de un tipo de discriminación menos explícita, en tanto estos jóvenes indígenas fueron sometidos a una educación general monolítica que excluyó la cosmovisión, historias, lenguas y conocimientos propios de sus

comunidades originarias (Mato, 2016). Es decir, son estructuras que buscan la transformación de la diversidad cultural para lograr acoplarla a la sociedad de la que forman parte.

También se enfrenta el problema de la exclusión de los idiomas, los conocimientos los modos de aprendizaje y las visiones del mundo de estos pueblos en los planes de estudio de prácticamente todas las carreras en todas las universidades del mundo. (...) Indicativas de la formación monocultural, y por este sentido, sesgada y limitada, que ofrecen las universidades (Mato, 2018, p. 47-48)

Como se ha visto, los retos que se abordaron en esta categoría hablan de dificultades relacionadas con la urbanización, con el ambiente de la universidad y con las formas de ser y estar de los estudiantes de la Ibero. En el siguiente apartado se profundiza en el elemento socioeconómico que, como se revisó previamente, también guarda estrecha relación con las maneras que las que estos jóvenes indígenas percibían a sus compañeras y compañeros de la universidad.

6.1.3 Elemento socioeconómico. “Con doscientos pesos no haces nada”

Los egresados de esta investigación en particular nos hablan de algunas cuestiones relacionadas con la falta de recursos socioeconómicos de su familia y las implicaciones de ello en su trayectoria educativa. De esta manera, el dinero también es un factor que dificultó su permanencia en el sistema educativo, como se verá a continuación.

Al recordar las historias de Manolo y de Xmal Ich Ts’ac, esta lucha por permanecer en la escuela comienza desde la educación básica. Ambos provienen de familias con muchos hijos, lo que significó dividir los ingresos entre nueve hermanos y hermanas; en el caso de Manolo, complicó que todos pudieran estudiar.

Y otro, claro siempre es el tema económico que... sí, todo es pues somos muchos ¿no? y yo creo que eso también obstaculizó a que no pudiéramos estudiar todos ¿no? pero eso pues.

Mientras que, en el contexto de Xmal Ich Ts’ac, representó encontrar las formas de obtener los recursos necesarios para transportarse a la comunidad más cercana, en donde había secundaria y bachillerato, ya que su familia no podía costear los gastos del autobús.

A pesar de lo anterior, estos cuatro jóvenes lograron encontrar los caminos para llegar a la educación superior. Sin embargo, como lo señalan en sus narrativas, estudiar la licenciatura en una universidad privada y mudarse a la ciudad de Puebla trajo consigo otro tipo de complicaciones.

(...) porque tampoco mis papás pueden dar mucho, me podían dar por muy exagerado, si me fue bien \$200.00 a la semana, por mucho, por mucho ¿no? y viviendo en una ciudad con \$200.00 no haces nada ¿no?

Así como lo indica Manolo, tuvieron que asumir los gastos que implicó irse de su comunidad y mudarse a la ciudad de Puebla. Aunque el Programa de Becas Pedro Arrupe, S.J., brindaba, en cierto modo, apoyo económico, tuvieron que encontrar las formas para organizar el dinero que les mandaban sus papás y pagar el transporte, las otras comidas que no incluye la beca, copias, libros, materiales, impresiones y, tres de ellos, el alojamiento. Manolo, el único que no pagó hospedaje, mencionó que sin esa ayuda hubiera sido imposible estudiar la universidad.

De esta manera, todos tuvieron que llevar a cabo estrategias relacionadas con la administración económica, para hacer rendir el dinero, como caminar para tomar una sola ruta de camión en el caso de Alberto, abstenerse de realizar ciertas actividades recreativas por los gastos que ello implicaba, o trabajar y estudiar como Xmal Ich Ts'ac y Manolo.

Ello coincide con lo mencionado por una de las acompañantes:

Pero sí de estrés, sí los notas bastante estresados porque ya no tienen [dinero], si su roomie [compañera de habitación u hogar] ya se va a ir y entonces con quién van a vivir y los gastos. Entonces también van transitando a lo largo de sus semestres con esa angustia. (Marina, comunicación personal, 13 de abril del 2018)

De la misma forma, lo anterior se explica en las investigaciones de Carnoy et al. (2002) y García y Jáuregui (2013), quienes señalan que, debido a la distribución geográfica de las universidades, muchos de los jóvenes indígenas que desean continuar con sus estudios deben trasladarse a otras localidades más grandes o a alguna ciudad, lo que trae consigo la disminución de ingresos por parte del hijo que migra y también un incremento de gastos que muchas de las familias no pueden sustentar. En las historias de esta investigación, fueron

ellos quienes tuvieron que encontrar las formas para hacer rendir el dinero y cubrir sus gastos escolares y de manutención.

A su vez, estos autores hacen referencia a la incorporación temprana al mercado laboral de algunos jóvenes indígenas universitarios, ello para poder satisfacer sus necesidades básicas y tener recursos para cubrir los costos académicos (Alcántara y Navarrete, 2014; Canul et al., 2008; Didou y Remedi, 2006); una evidencia de lo relatado por Xmal Ich Ts'ac y Manolo.

Así mismo, la Ibero Puebla es una universidad cuyos estudiantes, en la mayor parte, provienen de familias de un nivel socioeconómico alto o medio-alto; en palabras de Manolo, *“porque al final de cuentas, universidades privadas son sociedades, digamos, pues de alta, media-alta ¿no? no hay baja porque baja no podemos pagar una universidad de esa naturaleza”*.

En este sentido, el elemento socioeconómico tuvo repercusiones en las actividades recreativas que realizaban. En otras palabras, la cantidad de dinero que podían gastar sus compañeros era mucho mayor al monto que estos jóvenes podían sustentar, lo que llevó a Alberto y a Xmal Ich Ts'ac a restringir la socialización fuera de la universidad o, en el caso de Manolo, a buscar otro tipo de actividades que fueran económicamente accesibles, como jugar algún deporte dentro del campus o reunirse en casa de algún amigo.

Sí, fue un obstáculo poder como, o sea yo no podía llegar a un nivel de un, pues de un hijo de papi ¿no? o sea era totalmente ilógico porque yo no tenía las posibilidades, no podía gastarme en un día \$1000.00, de dónde ¿no? o sea \$1000.00 tenía que estirarlo prácticamente más de 15 días, más, un mes ¿no? y gastármelos en un día pues no, no, no podía. (Manolo)

Como tal, se podría señalar que vivieron la parte socioeconómica como una dificultad, a excepción de Laura, quien menciona que sus papás siempre proveyeron los recursos económicos necesarios para su estancia en Puebla e incluso para que realizara otras actividades dentro de la universidad.

En este apartado es importante rescatar que, a pesar de los retos a los que se enfrentaron, siempre encontraron las formas para cubrir sus gastos de vivienda y comida, así como aquellos requeridos para sus materias.

De acuerdo con la teoría de la resiliencia, estos factores de riesgo los podrían haber llevado a desertar de la universidad. No obstante, como lo indica Manciaux (2003), la resiliencia es fruto de la interacción entre los factores de riesgo y factores de resiliencia; en el apartado siguiente revisaremos algunos elementos que fungieron el papel de factores resilientes, haciendo contrapeso a las dificultades e impulsándolos a permanecer en la educación superior.

6.2 Motivaciones. “Demostrar que sí puedo”

Al haber profundizado en la dimensión anterior y conocer los distintos retos a los que se enfrentaron estos egresados indígenas en su trayectoria por el sistema educativo, especialmente en la educación superior, la pregunta que surge es, ¿qué motivaciones, intrínsecas y/o extrínsecas, encontraron para ingresar y permanecer en la universidad? La presente dimensión busca dar respuesta a esta interrogante.

A partir de las narrativas que se presentaron en el capítulo anterior, se encontraron diferentes elementos que dan pista de situaciones motivacionales que los impulsaron a permanecer en la escuela y en la universidad, a pesar de lo complicado que pudo haber sido mantenerse en este camino. Aunque todas las historias son diferentes, se encontraron siete situaciones principales en las que vale la pena profundizar:

- Cuestionamiento y reflexión sobre la realidad actual, lo que desembocó proyectar un futuro diferente.
- Perseverancia para seguir los sueños y cumplir las metas.
- Actitud positiva.
- Búsqueda de estrategias para lidiar con las adversidades.
- Apoyo de la familia.
- Apoyo de otras personas, externas a la familia nuclear, en las que pudieron confiar y que los motivaron a continuar.
- Participación en organizaciones.

Cabe resaltar que se decidió nombrarlas situaciones, pues algunas de ellas son motivaciones, mientras que otras fueron soportes.

Es decir, las primeras cuatro son cuestiones íntimamente relacionadas con la personalidad de estos jóvenes. Mientras que, las últimas tres, o sea, el apoyo de su familia y de otras personas, así como la participación en espacios de acogida fueron soportes externos a la persona que se convirtieron en herramientas motivacionales.

Ello se relaciona directamente con los planteamientos de la teoría de la resiliencia. Como se mencionó en el capítulo dos, los factores resilientes son aquellos elementos que ayudan a la persona a protegerse de las variables de riesgo (Becoña, 2006). Es decir, en el caso particular de esta investigación, los factores resilientes se interpretan como aquellas situaciones que lograron contraponerse a las adversidades experimentadas por estos jóvenes y que, a su vez, los impulsaron a permanecer en el sistema educativo hasta terminar la universidad.

De acuerdo con Theis (2003), los factores resilientes pueden encontrarse en el individuo, en la familia y en el ambiente. En las siguientes categorías se profundizará en estos tres escenarios.

6.2.1 Nivel individual. “Cuando uno tiene el hambre de salir adelante, puedes vencer obstáculos”

En la presente categoría se abordan aquellas cuestiones relacionadas con las motivaciones internas que tuvieron estos jóvenes y que los impulsaron a continuar en la escuela, a ingresar a la educación superior y permanecer hasta concluir sus estudios. Como se mencionó previamente, este nivel tiene que ver con el cuestionamiento sobre la realidad que vivían, la perseverancia para seguir los sueños, una constante actitud positiva y la búsqueda de estrategias para lidiar con las adversidades.

Pero, sin embargo, en ese tiempo te digo que iba a México a trabajar, pero siempre era, reflexionaba, siempre en la hora de la comida no pasabas de tu tortilla con jamón o queso de puerco o queso, lo que sea y era esa la comida. Entonces yo siempre me preguntaba '¿esto es lo que quiero?' y mi respuesta siempre 'no' y aún más, yo siempre... más bien, miraba a gente saliendo de su casa con su corbata, con su traje y así y yo dije 'yo nunca voy a poder

así o cómo' ¿no? Entonces dije, 'yo creo que puedo', entre mí solito en la comida, después de la comida me sentaba, reflexionaba, entonces fue como, como que me puse las pilas y ya en el último año de la prepa ¿no? 'creo que lo que estoy haciendo no está bien', debo aplicarme porque siempre mis calificaciones fueron el más alto, el más alto fue un 8.5 por mucho.

La experiencia de Manolo nos habla de las reflexiones que surgen a partir de cuestionarse la realidad que lo rodeaba, especialmente cuando relata que veía a personas con su corbata, su traje y se da cuenta que puede aspirar a un futuro y a una realidad distinta a la que vivía en esos momentos.

De tal manera que estos dos elementos están interrelacionados, pues la historia de Xmal Ich Ts'ac también da cuenta de lo anterior.

Mis papás, cuando éramos como más chicas, sí nos llevaba al campo ¿no? (...) y pues sí, había ahí una niña que tenía 12 años y era mamá ¿no? y también la llevaban al campo y no me veía ahí. Yo me veía en otro lugar, aparte de que quería salir adelante y apoyar a mis papás ¿no? también quería demostrar que no nada más los, bueno los hijos hombres pueden estudiar y salir adelante. Entonces eso fue como mi meta ¿no?, no dejar a un lado mis sueños.

Ella menciona reiterativamente los cuestionamientos que se hacía sobre el contexto que la rodeaba, en particular sobre los elementos culturales y patriarcales que dificultaban o imposibilitaban el acceso y la permanencia en la escuela tanto de ella como de las otras mujeres de su pueblo. Ante ello, Xmal Ich Ts'ac también proyectó una realidad distinta, lo que la llevó a no darse por vencida y buscar otros caminos para cumplir su sueño de seguir estudiando.

Estas historias, a la luz de la teoría de la resiliencia, dan cuenta de factores resilientes. Como se mencionó previamente, éstos no son precisamente aspectos agradables, ya que como lo han mencionado ciertos autores, en algunas circunstancias las adversidades fortalecen a las personas para enfrentar acontecimientos parecidos en el futuro (Kotliarenco et al., 1996) o en el caso de estas experiencias en particular, los factores de riesgo los llevaron a proyectar una realidad futura distinta y a luchar por conseguirla.

Por otro lado, en las narrativas sobresalen los sueños que tenían y las metas a las que querían llegar. Todos mencionan querer ayudar a sus familias y a su comunidad, tanto económicamente como a través de las nuevas herramientas que adquirirían en la universidad.

De manera particular, en los casos de Manolo y de Alberto, fue salir de la comunidad y tener una profesión, el sueño de Xmal Ich Ts'ac era demostrar que las mujeres también pueden estudiar y la meta de Laura fue ingresar a la licenciatura a la que quiso ingresar desde que iba en primaria.

Como tal, siempre tuvieron en mente estos sueños o metas, lo que fue impulsándolos a lo largo de su trayectoria y los llevó a no desistir ante las adversidades. Lo que da cuenta de personalidades perseverantes, en palabras de Grotberg (2006; 2011), son personas que logran lo que se proponen. En todos los casos, ellos encontraron *el coraje de seguir* y en las palabras de Manolo “*cuando uno tiene el hambre de salir adelante, puedes vencer obstáculos*”.

Por último, las historias de estos jóvenes coinciden cuando se enfatiza la actitud positiva que mantuvieron ante las adversidades que se les presentaban y la búsqueda de estrategias para lidiar con las dificultades. Por ejemplo, cuando mencionan que algunos de sus compañeros hacían comentarios discriminatorios, las veían *raro* o criticaban sus formas de vestir, encontraron las formas de lidiar con estas actitudes y al final no los afectó en gran medida.

De igual manera, Laura recuerda estrategias que llevaba a cabo cuando extrañaba su comunidad; es decir, decidió quedarse en Puebla el primer mes para acostumbrarse al nuevo ambiente, o procuraba caminar, cantar y ordenar cuando se sentía sola. Así también, Xmal Ich Ts'ac y Manolo buscaron las formas de hacer frente a las adversidades socioeconómicas, a pesar de que tuvieron que laborar mientras estudiaban, fue una estrategia para cubrir sus gastos y continuar en la universidad. En otras palabras, ante los retos a los que se enfrentaron, estos jóvenes lograron encontrar herramientas para superarlos.

Como se señaló previamente, las personas resilientes recurren a factores internos que los motivan a continuar y que hacen contrapeso a las adversidades. Las historias de estos egresados permiten entrever, de acuerdo con lo señalado por Grotberg (2006; 2011), la categoría del yo soy, específicamente son personas que lograron aquello que se propusieron, planearon al futuro, tuvieron esperanzas, fueron optimistas y pudieron resolver conflictos académicos, sociales y personales, así como generar cambios para hacer las cosas o resolver los problemas.

En resumen, estos egresados encontraron motivaciones intrínsecas que los llevaron a continuar en la escuela. En un principio se hizo referencia a factores de riesgo que fungieron como factores resilientes, puesto que llevaron a algunos de estos jóvenes a querer cambiar la realidad en la que vivían y los impulsaron a tomar decisiones para lograrlo. Así mismo, son personas que siempre tuvieron metas que alcanzar, por lo que desarrollaron estrategias para cumplir sus sueños y mantuvieron una actitud positiva ante los retos a los que se enfrentaban.

6.2.2 Apoyo familiar. “Échale ganas y sigue tu sueño”

En esta categoría sobresale el apoyo de las madres y padres de estos cuatro egresados, es decir se profundiza en el soporte no sólo económico, sino también en el impulso que brindaron para que llegaran a la universidad y culminaran sus estudios.

Échale ganas y pues sigue, sigue tu sueño son las palabras con las que el papá de Xmal Ich Ts'ac la despidió cuando se fue a Puebla. Si se recuerda su experiencia en específico, debido al contexto y costumbres de su comunidad, su papá mostró mucha resistencia ante su decisión de continuar en la escuela; sin embargo, su mamá la ayudó a convencer a su papá para que le permitiera seguir estudiando, pues era una oportunidad que ella nunca había tenido. Una vez que Xmal Ich Ts'ac ingresó a la universidad, contó con el apoyo de ambos padres, no sólo emocional sino también económico.

En este sentido, al igual que la mamá y el papá de Xmal Ich Ts'ac, los padres de los demás egresados fueron un soporte muy claro en sus historias. Aquí, cabe resaltar que, de acuerdo con las narraciones de estos jóvenes, ellos estaban *a favor de la educación*, en especial porque no habían podido permanecer en el sistema educativo, es decir, la mayoría no terminaron la educación básica.

Queríamos una galleta o una paleta, no lo teníamos, pero siempre nos dijeron 'que no tengan, pero sí nos alcanza para las cooperaciones, para la ropa y así' ¿no? el uniforme, que al final estos últimos años son como los que han pedido que 'vete con uniforme, que no sé qué', para eso sí alcanzaba ¿no? y sí, ellos siempre, nunca, aunque ahora sí como bien dicen, se quitaban el último peso, con tal que nosotros fuéramos a la escuela, todos, todos. (Manolo)

Párrafos como el anterior, demuestran el esfuerzo que hicieron los padres para que sus hijos e hijas pudieran asistir a la escuela en sus comunidades. Incluso, como se vio en la

historia de Laura, aunque ella quería continuar su educación dentro de su comunidad, sus padres la inscribieron en la secundaria federal y en la preparatoria de la cabecera municipal para que tuviera mejores oportunidades educativas.

Como se mencionó anteriormente, este mismo soporte se vislumbró cuando estos jóvenes se mudaron a Puebla para estudiar la universidad. Incluso, para los papás de todos fue un orgullo que culminaran la educación superior, ya que varios eran los primeros hijos o hijas en lograrlo. Así como lo recuerda Xmal Ich Ts'ac cuando señala que le organizaron una misa en su comunidad o como lo narra Laura en las siguientes líneas:

De hecho, mis tíos, por ejemplo, cuando se enteraron que ya terminaba la universidad, fue así como de 'pues te vamos a hacer una fiesta, que no sé qué', te digo súper emocionados.
(Laura)

De esta manera, se reitera que en las cuatro historias los padres estuvieron presentes, apoyando a sus hijos en las formas en las que les era posible.

Así mismo, en las narrativas sobresale el soporte que brindaron otros familiares. En el caso particular de Alberto, también sus tíos, hermanos de su papá, apoyaron a él y a su hermana económicamente mientras estudiaban la universidad en Puebla y, debido a que su hermana estudiaba la educación superior en Puebla, representó un soporte cuando Albertó llegó a este nuevo contexto.

(...) de hecho pues estaba, todavía seguía mi hermana aquí en Puebla, como que me ayudó tal vez a adaptarme, hasta con decirte de que me daba pena ir a imprimir o decirle al de las impresiones eh 'quiero tantos en mi cuenta', no sé depositarme \$5 o \$10, le decía a mi hermana 've tú'. (Alberto)

De igual manera, el hermano de Laura vivía en Puebla, pues había estudiado la universidad en esta ciudad y, en un principio, la ayudó a *adaptarse*, la cuidó cuando estuvo enferma y la motivó a ser independiente. Cuando Alberto y Laura llegaron a la ciudad, tener una persona cercana fue reconfortante, puesto que los apoyaron con todo aquello que necesitaban.

Lo expuesto hasta el momento, permite expresar que hubo factores resilientes que estos jóvenes encontraron en sus familias. Es decir, de acuerdo con Grotberg (2006; 2011) y

con Theis (2003) la buena relación con al menos uno de los padres o con algún miembro de la familia próxima ayuda a las personas a enfrentar las adversidades.

En estos casos, el factor resiliente no se formó solamente por haber tenido una buena relación con los padres, hermanos o tíos, sino por el significado positivo que los papás y/o mamás dieron a la educación y el apoyo que recibieron de ellos. Además, se fortalece, en algunos casos, por la presencia física de algún hermano en el nuevo contexto al que llegaron.

6.2.3 Apoyos externos. “Mamás en Puebla”

Recordando las formas de nombrar de Manolo y de Xmal Ich Ts’ac, “mamás en Puebla”, en esta categoría se retoman aquellas personas, externas a la familia, que proporcionaron cobijo, acompañamiento y fueron un soporte que ayudó a estos jóvenes a encontrar las maneras para permanecer en el sistema educativo y, en este mismo sentido, a culminar sus estudios de educación superior.

En este orden de ideas, es pertinente hacer referencia a los acompañantes del programa de becas. Como se señaló en apartados anteriores, la beca Pedro Arrupe, S.J. busca, además del apoyo académico, brindar orientación de acuerdo con las necesidades, inquietudes y aspiraciones de los becarios, por lo que se les asigna una persona que los acompaña a lo largo de su trayectoria en la educación superior. Para algunos de ellos, esta figura fue sumamente importante en su experiencia universitaria, como en el caso de Laura.

Exactamente, entonces sí me pude abrir con ella y los problemas que yo tenía sí se los podía contar y siempre buscaba una forma de cómo solucionarlo o al final de cómo orientarme ¿no? Y a veces eran cuestiones tan, o sea de no adaptarme que pudo haber afectado y pude haber dicho ‘me voy a ir’ también, entonces si lo platicas, de cierta forma te vas liberando de eso, o sea lo hablaste, te dio un consejo, te dijo ‘esto va a pasar, esto solamente es un proceso, tienes que adaptarte’, entonces en cualquier lugar pasa eso, entonces de cierta forma te ayudan, o sea te escuchan y te dicen ‘va a pasar, no es para toda la vida, va a pasar’ y de cierta forma te motiva, por decirlo así. Pero cuando no hay ese acompañamiento, ni hay seguimiento, yo digo que ahí sí falla muchísima.

Es interesante notar cómo la experiencia de Manolo y de Xmal Ich Ts’ac es similar a la de Laura, incluso ambos se refieren a su acompañante como “*mamá en Puebla*”. Estos tres egresados mencionan en sus narrativas la relación tan cercana que desarrollaron a través de

las sesiones de acompañamiento y, más allá de estos espacios determinados, tenían la confianza de recurrir a ellas cada vez que necesitaban platicar con alguien, requerían cobijo o consejos; incluso Manolo señala que su acompañante entendía su realidad.

En contraste con lo relatado por él y ellas, la relación de Alberto con su acompañante fue más bien académica, es decir, en la mayoría de las sesiones se retomaban cuestiones relacionadas con el promedio y su desempeño en las clases, no tanto sobre aquello que experimentaba en el ámbito personal.

Esta diferencia nos permite hablar de la importancia de esta figura, así como del tipo de relaciones que establecen con los estudiantes, específicamente tener a alguien cercano en el espacio universitario, una persona con la que podían compartirse y platicar cada vez que lo necesitaban, los pudo haber impulsado a seguir en la universidad.

Es decir, los sujetos que hicieron referencia a sus acompañantes, fue porque tuvieron una relación cercana con estos académicos y porque, además de tratar asuntos escolares en las sesiones, estos jóvenes sintieron la confianza suficiente para hablar de temas personales, como las dificultades que estaban experimentando, problemas familiares o los acontecimientos de la vida diaria. Incluso, cabe rescatar que, para ellos, representó una *mamá en Puebla* o una *amiga*.

En la historia de Alberto, es en la única que no sobresale este personaje, pues como se indicó, la relación fue más académica. Lo que permite reiterar la importancia de la cercanía que se establece con esta figura, ya que, además, representan un apoyo para sobrepasar las dificultades con las que se encuentran cuando llegan a la universidad, en tanto simbolizan una persona con la que pueden dialogar sobre estas situaciones.

Además de los acompañantes, en las narrativas de estos egresados, relucen otros académicos de la Ibero en los que también encontraron un soporte. Alberto, por ejemplo, menciona al asesor que le asignaron en la universidad para que lo ayudara con las materias que se le complicaban. Este profesor, además de su labor principal, también fue un *amigo* para él y representó alguien en quien confiar, una persona con la que podía hablar tanto de la universidad como de problemas familiares.

En esta línea, sobresale de manera significativa la secretaria del rector, para Xmal Ich Ts'ac y Manolo, representó también una “*mamá en Puebla*”, ya que los acompañó a lo largo de su trayectoria universitaria, podían ir a su oficina cuando lo requerían, los escuchaba, acobijaba e incluso ayudó a Xmal Ich Ts'ac a encontrar trabajo. Así mismo, cabe mencionar a Oscar y Doris en la historia de Manolo, ellos lo ayudaron a contactar a la Ibero y él, al no querer decepcionarlos por la ayuda que le habían brindado, encontró una motivación para permanecer en la universidad.

Así mismo, algunos de sus compañeros los ayudaron con aquellas materias con las que tenían mayores dificultades, les explicaban y les revisaban la tarea. Por lo que dentro del ámbito académico encontraron apoyo de diversos actores.

Es importante también resaltar las organizaciones a las que pertenece y perteneció Laura, ya que este fue un espacio en el que convivió con otras personas, realizó distintas actividades e incluso la organización que fundó con sus demás amigos, la recomendó para que fuera candidata a la beca. De acuerdo con la teoría de la resiliencia (Theis, 2003), la participación en este tipo de actividades puede fungir como factor resiliente.

En esta categoría caben mencionar aquellas oportunidades con las que se toparon en el camino, es decir, elementos que pudieron facilitar su permanencia en el sistema educativo; particularmente, fueron becas que consiguieron para continuar con sus estudios, personas con las que se encontraron que los contactaron con el Programa Pedro Arrupe, el apoyo que recibieron para encontrar vivienda o la ayuda con los gastos de manutención.

Algunas de las investigaciones que se mencionaron en el primer capítulo (Carnoy et al., 2002; Casillas et al., 2009; Chávez, 2008; Gracida, 2012; Ruiz y Franco, 2017), también hacen referencia a los efectos positivos que trajo en la experiencia educativa de jóvenes indígenas contar con una persona que los apoyara, les mandara mensajes positivos o fueran un ejemplo que seguir. Lo cual nos indica la relevancia del apoyo que reciben estos jóvenes por parte de profesores e iguales en el ámbito universitario, ello representa soporte y contención.

Especialmente, la teoría de la resiliencia cuando se refiere a los factores resilientes que se encuentran en el ambiente, menciona a los *tutores de resiliencia*, es decir, iguales,

profesores, vecinos o terapeutas que representan una buena influencia en el individuo. De igual manera, la escuela o la participación en actividades culturales o humanitarias puede jugar un papel positivo en la persona (Theis, 2003). En este sentido, estos egresados se toparon en el camino con tutores de resiliencia que los impulsaron y apoyaron en su trayectoria educativa, fueran profesores, acompañantes o compañeros.

Haciendo alusión al modelo de Grotberg (2006; 2011), la experiencia de estas personas encuentra evidencia en la categoría yo tengo, específicamente, encontraron en sus acompañantes, asesor y compañeros, personas en quien confiar, que pusieron límites en su comportamiento, que los alentaron a ser independientes, los ayudaron cuando estaban enfermos, en peligro o necesitaban aprender.

En resumen, además de los recursos internos de los que se apropiaron para culminar sus estudios, también encontraron en el camino personas que los apoyaron para que permanecieran y culminaran sus estudios de educación superior. Específicamente, en esta categoría fueron sus acompañantes, otros académicos, algunos compañeros y la participación en una organización.

Al retomar lo mencionado en esta dimensión y haciendo especial referencia al modelo de Grotberg (2006; 2011), se encontraron factores resilientes en cada una de las categorías. Es decir, tuvieron personas en quien confiar y que los apoyaron a lo largo de su trayectoria de vida y educativa (yo tengo); tuvieron esperanza, fueron optimistas, lograron lo que se propusieron (yo soy) y, por último, pudieron resolver conflictos, buscar ayuda cuando lo requerían y generar nuevos caminos para hacer las cosas o resolver los problemas (yo puedo).

Por último, vale la pena reiterar que la teoría y los conceptos de la resiliencia surgen desde experiencias más individualistas, psicológicas y anglosajonas, por lo que en este contexto, en donde sus lugares de origen representan espacios de pertenencia comunitaria, los vínculos estrechos y establecidos con su comunidad, así como la afirmación y arraigo de su identidad, representan factores resilientes.

Esta es una característica que va más allá de lo individual y lo externo, es un elemento que está afuera, en las personas, en las costumbres, en la lengua, en la forma conjunta de ver

el mundo, lo político, los conocimientos pero, a la vez, es parte de su identidad, es decir, es un capital comunitario.

6.3 Vínculos y relaciones de amistad. “Estaba como solita”

Esta dimensión profundiza en las relaciones que establecieron estos jóvenes con los demás estudiantes de la institución durante su etapa universitaria. Es interesante recordar que las experiencias de los cuatro fueron distintas, ya que algunos hicieron amigos que siguen frecuentando hasta el momento; mientras que otros, no establecieron vínculos tan cercanos con sus compañeros y compañeras.

(...) igual mi hermana me decía 'no, pues es que cuando te vayas para Puebla o mientras tengas más tiempo allá, vas a cambiar todo' ¿no? y pues yo como que me casé tal vez con esa idea de pues no cambiar casi nada, tal vez sólo unas cosas, pero la mayoría este, pues seguirlo conservando ¿no? Y por eso, pues igual casi no me juntaba con otros compañeros de que, pues no sé ya es jueves y pues ya hay que ver para dónde voy, a qué hora salimos o en dónde nos vemos y también este, en, pues en la casa en donde vivía pues igual había reglas de llegar a tal hora o avisas.

Retomando la narrativa de Alberto, señala que la universidad no fue un espacio en el que se dedicara a hacer amigos, menciona que no *quería entrar a ese tipo de amistades*, pues los estudiantes con los que convivía en la carrera pensaban diferente, escuchaban otro tipo de música y tenían otros intereses. Él tenía muy claro que no quería cambiar, buscaba conservar sus formas, su cultura, sus raíces y pareciera que ello fue una de las razones por las que no estableció relaciones de amistad con sus pares.

De acuerdo con lo que Alberto narró, solamente tuvo un amigo a lo largo de la carrera, cuya amistad comenzó porque se apoyaban cuando tenían dudas sobre ciertas materias. En este sentido, las otras relaciones que entabló fueron meramente académicas, es decir, los temas de conversación giraban en torno a las materias, tareas y clases.

De la misma forma, la historia de Xmal Ich Ts'ac coincide con la de Alberto, pues recuerda que durante la universidad *estaba como solita*; en otras palabras, a lo largo de su vida universitaria no estableció relaciones estrechas de amistad con sus compañeros o compañeras, en parte porque no tenía los recursos económicos suficientes para realizar las

actividades recreativas a las que la invitaban y, además, laboró mientras estudió, por lo que no tenía tiempo.

En sintonía con lo indicado por Alberto, las relaciones que tuvo con sus pares fueron también académicas, ya que varios de ellos la apoyaban con las materias que se le dificultaban y esos eran los momentos en los que convivía con sus compañeros.

Preocupados por este tema, el programa hace un esfuerzo para integrar a los estudiantes, es decir, se organizan encuentros semestrales entre los becarios, uno que se lleva a cabo en otoño y es recreativo, mientras que el de primavera busca promover la reflexión sobre su vida en Puebla, quizás algunas diferencias que hay con su comunidad o dificultades que estén experimentando (Daniel, comunicación personal, 12 de abril del 2018).

No obstante, una de las egresadas señaló que este tipo de encuentros *no te integran*, puesto que son esporádicos; desde la experiencia de varios, las clases de español son las que promovieron la cercanía entre los becarios, ya que después de las sesiones se iban a la cafetería a comer todos juntos y era en estos espacios en donde convivían y establecían relaciones de amistad. De esta manera, a partir de sus voces se abre una ventana de oportunidad de mejoramiento para el programa.

Como tal, se podría decir que las razones por las que su vida social se tornó así son diversas. Sin embargo, al tratar de sintetizar, se encuentran los siguientes elementos:

- Falta de tiempo para realizar actividades recreativas.
- Falta de recursos económicos, para frecuentar los mismos lugares que sus compañeros.
- Diferencias ideológicas con las que no se encontraban o entendían.

Vale la pena decir que una de las acompañantes hizo referencia a las dificultades que pueden tener algunos de los becarios y becarias para relacionarse con los demás estudiantes, lo que nos dice que esta situación podría ser común.

[La relación con pares] Pues normal, no es que hayan hecho amistades entrañables, o sea un poco de lo que yo he visto. (Marina, comunicación personal, 13 de abril del 2018)

Por el contrario, las historias de Manolo y Laura son distintas, en sus narrativas distinguen estudiantes con los que establecieron relaciones estrechas de amistad.

Particularmente, Manolo notó al principio que sus compañeros y compañeras tenían intereses diferentes a los suyos, es decir, los temas de los que hablaban se relacionaban con *los carros, el cine, los antros, el alcohol*. Aunado a ello, lo económico fue un reto, en tanto que sus amigos podían gastar cantidades mayores a las que él podía permitirse, situaciones que encuentran eco en las experiencias de Albero y de Xmal Ich Ts'ac. Sin embargo, él llegó a la universidad dispuesto a hacer amigos y se encontró con *gente, ahora sí de la alta sociedad, que es buenísima onda*. Manolo hizo buenos amigos y amigas que sigue frecuentando hasta el momento y algunos incluso ya visitaron su comunidad.

En esta misma línea, Laura tuvo la oportunidad de participar en varios talleres y actividades de la universidad, como pintura o el Programa Universitario Ignaciano (PUI), por lo que hizo amigos y amigas de diferentes licenciaturas, no únicamente de derecho. Inclusive, resalta una amiga con la que tiene un proyecto de formar una fundación que ayude a personas indígenas en cuestiones legales a través de abogados bilingües.

De hecho, uno de los acompañantes menciona que actividades como el PUI han ayudado a la socialización de algunos de los becarios, puesto que ahí conviven con otras personas y *“los va haciendo como una familia de amiguitos acá”* (Daniel, comunicación personal, 12 de abril del 2018).

Cabe resaltar que Laura y Manolo, quienes mencionan haber hecho amigos en la universidad, tuvieron experiencias en las que convivieron con otras personas fuera de su entorno cercano. Laura lo hizo a través de las organizaciones de las que forma y formó parte; mientras que Manolo, cuando se iba a la ciudad de México a trabajar, estuvo en contacto con otro contexto y con personas que no eran de su comunidad.

Igualmente, haber establecido relaciones de amistad con otros compañeros indígenas en la universidad fue sumamente significativo para algunos de ellos, puesto que representó hacer comunidad con otros estudiantes y, por lo tanto, se puede hablar del encuentro con el otro, con alguien que estaba ahí *por el mismo fin*, lo que además les permitía *conocer otras culturas*.

Algunas de las investigaciones que se retomaron para el presente estudio, también hacen referencia a los resultados positivos de los programas de acción afirmativa, en tanto promueven la integración de los estudiantes indígenas en el espacio universitario a través de la convivencia con otros estudiantes provenientes de pueblos originarios, así como el apoyo académico que reciben y que los impulsa a culminar sus estudios de educación superior (Badillo, 2011; Casillas et al., 2009; Chávez, 2008).

Recordando lo mencionado por Theis (2003), los amigos que hicieron en la universidad pudieron haber fungido el papel de factores resilientes, en tanto representaron una influencia positiva en el camino. Particularmente, se puede hablar de la experiencia de Laura con su amiga, con quien comparte y compartió intereses relacionados con su licenciatura y problemáticas por las que atraviesan algunas poblaciones indígenas.

Por último, hay que destacar que todos y todas hicieron hincapié en las diferencias que notaron respecto a los intereses de sus compañeros y compañeras, las actividades que realizaban, el dinero que podían gastar y los temas de los que hablaban; se podría decir que lo anterior los llevó a sentirse distantes en un inicio. A pesar de ello, algunos hicieron amigos y amigas que siguen frecuentando hasta el momento.

6.4 Ser indígena. “Hasta ahorita sigo siendo como soy y no he cambiado”

Esta dimensión se enfoca en el ser indígena de los cuatro egresados y egresadas, específicamente en lo que sucedió con esta parte de su identidad cuando se mudaron a Puebla e ingresaron a la Ibero, espacios que, como ellos lo han mencionado, representaban un contexto totalmente diferente al de sus lugares de origen, particularmente en cuestiones relacionadas con el lenguaje y la comunicación, la cosmovisión y la cotidianidad de ambos lugares.

De igual manera, en un segundo momento, se retoman los vínculos con su comunidad, en donde sobresale que todos mantuvieron una relación estrecha mientras estudiaban la universidad, por lo que se profundiza en los elementos que los llevaron a sostener esta vinculación.

Así mismo, como se revisó en las narrativas, ellos mencionan que, una vez que culminaron la universidad, tuvieron la intención de regresar a su comunidad, por lo que es

relevante resaltar los lazos que existen ahora que estos jóvenes egresaron de la educación superior.

6.4.1 Reconocimiento de la identidad indígena. “Me siento contenta de mis raíces, yo trato de estar muy en contacto”

Como se indicó anteriormente, en esta categoría se retoman los pensares y sentires que surgen en torno al ser indígena de estos cuatro jóvenes. Para profundizar en ello, es importante retomar elementos pasados que nos llevan a explicar y comprender los procesos culturales en los que se inmergieron estos jóvenes al llegar a un contexto epistemológica y ontológicamente distinto a la realidad cercana de sus comunidades.

Con fines de brindar un panorama contextual, es importante recordar algunas de las características de sus lugares de origen, retomando los elementos que, para ellas y ellos, resaltan y que explícitamente recordaron y narraron en los diversos encuentros.

Todos provienen de comunidades indígenas, campesinas, pequeñas, en donde los habitantes son hablantes de alguna lengua originaria. De acuerdo con lo mencionado por ellos, a pesar de que algunos de los habitantes hablan español, en lo que corresponde a los sujetos de esta investigación, la mayor parte del tiempo se comunican en lengua indígena con sus familias y con las demás personas del pueblo tanto en la cotidianidad como para tratar asuntos políticos en las asambleas o los tequios.

Para ellos, sus comunidades representan un lugar en donde *nos conocemos todos, nos saludamos todos*, lo que habla de la cercanía que existe con las demás personas que viven en el pueblo, así como de los encuentros que surgen y que permiten vislumbrar una cotidianidad distinta a la que experimentaron en la ciudad.

Así mismo, las fiestas son de gran importancia, pues todos los habitantes colaboran en la organización de estos eventos y, por último, cabe señalar que sus comunidades se rigen por usos y costumbres, lo que permite a los habitantes participar de manera activa y abierta en la elección de sus representantes, en la toma de decisiones y en el cuidado del espacio común.

En contraste, como ya se mencionó en otros apartados, cuando estos jóvenes llegaron a la ciudad de Puebla se toparon con una *cultura diferente* a la que no estaban *adaptados*, es

decir, con algunas diferencias significativas relacionadas con el tamaño y la *rapidez* de la ciudad, el ambiente de la universidad, los intereses de sus compañeros, sus formas de vestir y la música que escuchaban, en otras palabras, se sentían como *el agua y el aceite*.

Ello también lo explica Carrillo-Méndez (2014) en su investigación, en la que habla del *habitus* particular de cada grupo indígena, es decir, aquellos principios que sugieren lo que una persona hace, piensa y dice. Sin embargo, señala que cuando las personas indígenas llegan a la universidad deben adecuarse a las nuevas formas que predominan en este espacio, lo que supone un reto, pues además de los cambios que sufren al dejar su lugar de origen, también tienen que hacerse partícipes del nuevo *habitus* que la institución les exige.

De esta manera, estos jóvenes declaran que, a lo largo del período universitario y en los diferentes espacios de la institución, raramente se tocaron temas que tuvieran que ver con las comunidades indígenas, así como lo señala Laura:

[expresaban] *un poquito de rechazo a las comunidades indígenas, no les interesaba en absoluto el saber qué problemas tenían (...) como de decir 'pues no, como de ellos están allá, nosotros estamos acá, nosotros estamos en la ciudad'*.

Es decir, ingresar a este espacio significó también estar en un lugar en donde temas relacionados con su identidad indígena y con sus experiencias tanto rurales como comunitarias se desdibujaban. Las clases giraban en torno al contexto urbano y en muy pocas ocasiones se hacía referencia a lo comunitario, a lo indígena o lo rural, por lo que aterrizar estos aprendizajes en sus lugares de origen fue complicado, ya que tanto el contexto como los procesos son sumamente distintos. Xmal Ich Ts'ac expresa al respecto:

Pues yo llego, por ejemplo, aquí me enseñaron cómo llevar una empresa, nunca me enseñaron a cómo llevarla [contaduría] en una comunidad y no son los mismos procesos, trabajar con las asociaciones civiles es muy diferente que trabajar con una empresa.

En este mismo sentido, con sus amigos o compañeros tampoco ahondaban en estos temas, *no les interesaba pues*, como lo expresa Manolo. Únicamente, lo que compartían con los demás era que tenían la beca Pedro Arrupe, S.J., que provenían de una comunidad y que hablaban una lengua indígena.

En contraste, aquellos momentos en los que pudieron hablar sobre sus comunidades los hicieron sentir felices, pues era un espacio en el que podían compartir con sus compañeros su *cultura* y *costumbres*. Además, como lo menciona Alberto en su narrativa, su comunidad era el tema que más dominaba y se le facilitaba hablar de ello.

De modo que, a todos les hubiera gustado que se abrieran más espacios en los que pudieran compartirse desde lo indígena y lo rural, ya sea en clase, en exposiciones abiertas o en eventos de la Ibero Puebla.

Estas experiencias en particular nos remiten a lo mencionado por diversos autores como Mato (2016), Mora (2016), Olivera y Dietz (2017) y Rosso et al. (2016), quienes señalan que los programas de acción afirmativa en las universidades convencionales acompañan a los jóvenes en su camino universitario, más no reconocen su cultura, lenguas o saberes, por lo que estos espacios les siguen siendo ajenos.

Por lo tanto, reiteran que es de suma importancia interculturalizar los currículos y, de esta manera, generar más espacios de discusión, participación y trabajo, para promover el reconocimiento y valoración de otras formas y prácticas.

Para ser más específicos, los procesos que describen la experiencia de estos jóvenes en la universidad se apegan a un tipo de interculturalidad funcional, pues las narrativas describen procesos que van de arriba hacia abajo y que buscan incluir a estos jóvenes a la estructura social ya establecida (Sacavino y Candau, 2015; Sartorello, 2009; Tubino, 2005; Walsh, 2002), pues como ellos lo mencionan reiterativamente, tuvieron que adaptarse a estas nuevas formas de la universidad.

Se podría decir que, de acuerdo con la experiencia de estos egresados, había un tipo de conocimientos que permeaban el contexto académico, es decir, aquellos occidentales, basados en criterios de neutralidad, objetividad y cientificidad (Rosso et al., 2016). Lo que no permitió abrir discusiones que reconocieran otros conocimientos, así como otras formas de acercarse al conocimiento.

A pesar de lo anterior, cuando llegaron a la universidad y se toparon con esta realidad distinta a la suya, tuvieron muy claro que no querían cambiar sus formas de ser, de expresarse, de vivir. Si se retoman las entrevistas, estos jóvenes señalaron y reiteraron estar *orgullosos*

de ser personas indígenas, de *pertenecer a una raíz de México*, de sus comunidades y de hablar una lengua originaria. Laura señala que de haber *ocultado* esta parte de su identidad hubiera sido *otra* persona y entonces su experiencia en la universidad *hubiera sido muy diferente*.

De hecho, en el caso de Alberto, fue tan radical que decidió no establecer relaciones de amistad con sus compañeros para *no cambiar casi nada* y seguir *conservando* su cultura y sus raíces, pues como se mencionó en apartados anteriores, su hermana le comentó que cuando llegara a la ciudad iba a comenzar a cambiar y a adoptar nuevas formas de ser, él estaba seguro de querer evitar que ello sucediera.

Por último, es relevante aclarar que, quienes mencionaron haber sufrido discriminación, fue por temas relacionados con la situación socioeconómica y con su ser campesino, como se mencionó previamente. Sin embargo, se reitera que la discriminación y exclusión no sólo se dan de formas explícitas y habladas, sino el mismo sistema educativo monocultural, es excluyente en tanto promueve relaciones verticales entre culturas, conocimientos y lenguas.

6.4.2 Volver allá. “Mi ombligo está ahí enterrado y me llama, entonces tengo que ir”

Como lo expresa Manolo en la frase anterior, para los jóvenes de esta investigación fue muy importante mantener vínculos con su comunidad mientras estaban en la universidad e incluso cuando egresaron. Es decir, la frase anterior trae consigo una connotación de pertenencia, ya que mientras estudiaban la educación superior, regresaban para visitar a sus familias, asistir a las fiestas del pueblo, participar en las decisiones políticas o para seguir colaborando con la organización de la que formaban parte y que los había respaldado para obtener la beca. En ello se profundiza en esta categoría.

En este sentido, a pesar de la distancia geográfica que los separaba de sus comunidades, estos jóvenes seguían siendo partícipes de los acontecimientos relevantes en su cultura. Para poner un ejemplo, es pertinente retomar la narrativa de Alberto, para él era tan significativo participar en las fiestas de su pueblo que, en una ocasión, reprobó una materia porque a finales del semestre regresó a su comunidad para estar presente en la fiesta, no le dio tiempo de terminar sus trabajos finales y no aprobó la materia.

También para Laura, siempre fue trascendental mantenerse presente en la organización, por lo que cada quince días iba a su comunidad y apoyaba en las actividades que se requerían. Incluso, cuando no tenía eventos calendarizados, regresaba para visitar a su familia y aprovechaba para visitar la organización.

En el caso de Xmal Ich Ts'ac fue más complicado volver, debido a la distancia geográfica y a sus horarios laborales, como se mencionó, ella laboraba mientras estudiaba la universidad, situación que también encuentra eco en la narrativa de Manolo.

De tal manera que para todos fue sumamente importante mantener un vínculo estrecho con su comunidad de origen, sin importar la distancia geográfica que los separaba ellos mantuvieron el contacto con sus pueblos, con el lugar en el que estaba enterrado su ombligo. Es importante comprender que la vinculación no es sólo física, sino es un capital comunitario que es parte de una identidad étnica tanto individual, como colectiva.

Por otro lado, es también relevante profundizar en aquello que sucedió una que vez que culminaron sus estudios universitarios. Desde que ingresaron a la universidad, estos jóvenes siempre tuvieron en mente que, una vez concluida la educación superior, regresarían a sus comunidades de origen y así apoyarían tanto a sus familiares como a los otros habitantes de la región. A pesar de que la mayoría no lo ha logrado, siguen teniendo intenciones de volver.

De manera más específica, Manolo es el único que vive en la ciudad de Puebla y, a la vez, en su lugar de origen. Su familia y trabajo están en la ciudad, pero en su comunidad es secretario del juez de paz, por segunda vez consecutiva, y colabora con el CESDER, la institución de educación superior que se ubica cerca de su comunidad, pues él encuentra ahí una relación con su vida profesional y comunitaria. Aunado a ello, es una forma de involucrarse a través de la *contaduría social* y de ayudar a su pueblo.

Por otro lado, está Laura, quien acaba de egresar de la universidad y decidió trabajar en la ciudad de Puebla durante un tiempo para ganar experiencia profesional. Alberto no ha encontrado trabajo en su comunidad, así que labora en otros pueblos en donde se habla su misma lengua indígena. Mientras que Xmal Ich Ts'ac, laboró por un tiempo en su pueblo

recién egresada, pero se sintió *estancada* por la paga que recibía y, por esta razón, retornó a la ciudad de Puebla.

Uno de los acompañantes menciona que esta situación es común, es decir, lo *ideal sería que la comunidad, supuestamente ya con el profesionista, le pudiera dar un sueldo, pudiera retribuirlo ¿verdad?* (Teódulo, comunicación personal, 15 de marzo del 2018), pero ello no sucede frecuentemente, es decir, desde la experiencia que él ha tenido, ha visto que la comunidad no los ha podido emplear como arquitectos, contadores, abogados, etc., lo que los empuja a permanecer o a migrar a zonas urbanas o localidad más grandes en donde reciben una remuneración económica mayor.

Sin embargo, es importante resaltar que, contrario a lo mencionado por Badillo (2011) y Velasco (2010), quienes señalan que las diferencias contextuales, lingüísticas y epistémicas pueden llevar al debilitamiento de los lazos con las comunidades de origen, especialmente de los jóvenes que ingresan a instituciones de educación convencionales en zonas urbanas, estos egresados y egresadas lograron mantener vínculos muy estrechos con su comunidad, no sólo durante su estancia en la universidad, sino también una vez que egresaron.

Es decir, sentirse *como el agua y el aceite* en la Ibero, no los llevó a distanciarse de su comunidad o a perder su identidad comunitaria e indígena, ya que como se menciona en las narrativas, hacían lo posible por regresar a las fiestas, visitar a sus familiares e incluso, en el caso de Manolo, quien actualmente ejerce un papel político de gran importancia en su comunidad.

En resumen, se podría decir que estos egresados y egresadas tuvieron siempre muy claro que querían conservar sus raíces y su cultura, por lo que, a pesar de toparse con un ambiente, contexto y formas diferentes a las suyas, no se perdió o debilitó su identidad indígena. En este sentido, todas y todos mantuvieron vínculos estrechos con su comunidad, a través de diferentes elementos que promovieron esta cercanía, como visitar a sus familias, asistir a las fiestas o la participación política.

En cuanto a lo académico e institucional, hubo pocos espacios que propiciaban discusiones en torno a otras formas de conocimiento, de aprendizaje y comunicación. Por lo que, su experiencia en la universidad encuentra sentido en un tipo de interculturalidad

funcional, ante esto, todos mencionan que les hubiera gustado encontrar más espacios en los que pudieran compartirse desde lo indígena y lo comunitario.

Recapitulando lo dicho en esta dimensión, este programa fue beneficioso en distintos aspectos, pues cumple su objetivo general de garantizar tanto el acceso de jóvenes indígenas a la educación superior como la culminación de sus estudios. No obstante, al enfocarse en esta meta, también pierde de vista cuestiones que tienen que ver con la interculturalidad y las formas en las que estos jóvenes se adaptan a este nuevo entorno. En el siguiente capítulo, se presentan las conclusiones que surgen a partir de esta inquietud y de lo expuesto hasta el momento.

Para finalizar este apartado, se retoman las dimensiones presentadas como un conjunto de elementos que se entrelazan en la experiencia de estos cuatro egresados indígenas. A pesar de las características particulares de cada una de estas historias, se distinguieron elementos que son transversales y que, a su vez, encontraron eco en otros estudios que se han realizado con estudiantes universitarios provenientes de pueblos originarios.

De esta manera, sus historias son un ir y venir entre los retos que se les presentan derivados de un sistema educativo y económico capitalista, occidentalizante y monocultural y las motivaciones y/o soportes de los que, algunos de ellos, se hacen en este transitar para superar dichas adversidades y resistir en estas estructuras que los excluyen.

7 CONCLUSIONES

Como se ha mencionado reiterativamente, esta investigación tuvo la intención de dar cuenta de los diversos elementos que se entretajan en la experiencia educativa de jóvenes indígenas que ingresaron a una universidad convencional y, en este sentido, reflexionar a partir de sus propias voces los procesos y rupturas que se suscitan a partir de las vivencias que ellos relatan. De esta manera, las narraciones fueron una excusa que permitió a estos egresados recordar, ordenar, reordenar y apropiarse de su experiencia.

A partir de los encuentros con ellos y con base en las preguntas que guiaron esta investigación, se buscó ahondar en las motivaciones que estuvieron presentes en su trayectoria, las dificultades a las que se enfrentaron, el papel de los compañeros y profesores en este caminar, así como en las maneras en las que experimentaron su proceso educativo en una institución que está basada en estructuras principalmente occidentales y que, como lo menciona Mato (2016), no fueron creadas o diseñadas para responder a las demandas de los pueblos originarios o afrodescendientes. En este sentido, sus lenguas, conocimientos y cosmovisiones no formaron parte del currículum.

Antes de comenzar, es relevante mencionar que estas narrativas son testimonios de lo que ocurre con otros jóvenes indígenas en México e incluso en América Latina. Mas cabe enfatizar que las personas que relataron sus historias y quienes nos permitieron adentrarnos a su experiencia educativa no representan un grupo homogéneo de universitarios indígenas, pues como sus voces permiten ver, a pesar de tener algunas características en común, hay diferencias importantes que tienen repercusiones en las maneras en las que vivieron su proceso escolar y universitario, así como las formas en las que se relacionaron con una nueva realidad y con la complejidad del proceso educativo que representó ingresar a la Universidad Iberoamericana Puebla.

Aclarado lo anterior, se expondrán las conclusiones que surgen a partir de este trabajo. Para profundizar en ello, el orden de ideas parte de las reflexiones que surgen de la experiencia de estos jóvenes con base en las preguntas de investigación, para después señalar algunas aproximaciones relacionadas con la metodología y con otros aspectos que no se abarcaron en este estudio y podrían orientar futuras investigaciones.

7.1 Reflexiones sobre la experiencia educativa

Partiendo de la pregunta principal que orientó esta investigación, ¿qué dimensiones están presentes en la experiencia educativa de jóvenes indígenas estudiantes de una universidad convencional?, se podría señalar, de manera general, que su experiencia educativa está entretejida de dificultades y motivaciones, de personas que los apoyaron en este transitar, de nuevas relaciones interpersonales y, sobre todo, de un esfuerzo por adaptarse a las nuevas formas de la ciudad de Puebla y de la universidad a la que ingresaron. Salir del entorno familiar y comunitario cercano y enfrentarse a un nuevo contexto urbano con otras normas, referentes culturales y valores sociales representó un gran reto en su experiencia educativa.

De manera particular, como se indicó en el apartado de análisis, son varias las adversidades que estos jóvenes superaron para culminar su educación superior, las que se catalogaron en dificultades académicas interculturales, dificultades interculturales y dificultades socioeconómicas. En un esfuerzo por sintetizar lo anterior, en el primer elemento fueron las siguientes:

- Mudarse a una ciudad lejana, pues como se ha mencionado, muchos de los planteles educativos se encuentran en zonas urbanas, lo que los obliga a migrar de sus comunidades a localidades más grandes o ciudades.
- La ventaja académica de sus compañeros, lo que da cuenta de la baja calidad educativa que recibieron estos jóvenes en los años previos a la universidad.
- La desvinculación de los temas que se tocaban en clase y su vida en la comunidad, pues en múltiples ocasiones estos jóvenes señalan que el tipo de saberes que regía el currículum de la universidad era ajeno a su contexto cercano y comunitario.

En cuanto al elemento intercultural, los jóvenes mencionaron:

- Los cambios que trajo consigo la urbanización, es decir, el tamaño de la ciudad, la rapidez, el transporte, las distancias y la cantidad de gente, pues ellos describen la comunidad como un lugar en donde todos se conocen y todos se saludan.
- Los referentes culturales e intereses de sus compañeros. De manera específica, la música que escuchaban, las actividades recreativas que realizaban, los temas que les

interesaban, sus costumbres, sus ideas, la forma en la que ven el mundo y el lenguaje que utilizaban. Para estos egresados, ello representó una apropiación simbólica de los espacios de la ciudad, los lugares, tiempos y referentes culturales.

- Atisbos de discriminación. En primer lugar, por parte de sus compañeros; a pesar de que fueron esporádicos, hubo presencia de este fenómeno. En un segundo momento, el racismo estructural que excluye otras cosmovisiones, lenguas, conocimientos y formas de acercarse al conocimiento.

Y, por último, en el elemento socioeconómico se encontraron las situaciones que se señalan a continuación:

- Asumir los gastos que implicó mudarse a una localidad urbana, pues el dinero que podían mandar sus papás para cubrir los gastos de manutención no era suficiente; lo que llevó a Xmal Ich Ts'ac y a Manolo a incorporarse al mercado laboral mientras estudiaban.
- Socialización con los demás compañeros de la universidad, ya que la cantidad de dinero que podían gastar en las actividades recreativas que realizaban era significativamente mayor a la que estos jóvenes indígenas podían sostener. Lo que dificultó que pudieran establecer relaciones de amistad con los demás estudiantes.

Al retomar cada una de estas situaciones, es concluyente la existencia de un sistema estructural y educativo en el que hay asimetrías y desigualdades profundas, en tanto estos jóvenes indígenas viven un proceso en el que se niegan y desvalorizan, de diversas maneras, sus culturas, mundos, cosmovisiones, saberes y aquello que han aprendido en el entorno familiar, rural, comunitario e indígena.

Es importante resaltar cómo el sistema educativo se torna un cuello de botella reduciendo las posibilidades y oportunidades de este sector de permanecer en la escuela desde el momento en el que ingresan, ya que no se enfrentan únicamente a un sistema que excluye sus formas de hablar, ser, pensar y conocer, sino también se reducen sus posibilidades de estudiar, en tanto no hay planteles educativos en sus comunidades de origen que sean cercanas geográfica y epistemológicamente.

Como lo mencionan García y Jáuregui (2013), Mato (2018), Schmelkes (2013) y Silva (2012) las oportunidades de llegar e ingresar a la educación superior no son las mismas para todos los habitantes del país, particularmente, las personas provenientes de zonas rurales y/o indígenas son los que mayores dificultades tienen para permanecer en el sistema hasta culminar la universidad. Lo que claramente encuentra un reflejo en estas historias, en tanto, estos jóvenes expresan que muchos de sus compañeros de la comunidad desertaron y no lograron culminar la educación básica o media superior.

Lo anterior da cuenta de un sistema educativo que está en deuda con los estudiantes indígenas, pues a pesar de las diferentes estrategias que se han adoptado desde hace varios años en México para aumentar el número de estudiantes provenientes de pueblos originarios en las instituciones de educación superior, sigue habiendo brechas educativas significativas.

Entonces, considerando estos elementos, es valioso preguntar, ¿qué llevó a estos jóvenes a superar estas adversidades y lograr culminar la educación superior?

En esta investigación se encontró que tuvieron motivaciones tanto intrínsecas como extrínsecas, pues en todas las historias hubo elementos que dieron pista de ello. Profundizando en esta idea, tuvieron una actitud que los llevó a cuestionarse sobre su situación actual, a tomar decisiones que los encaminaron hacia un futuro diferente, a buscar estrategias para conseguir aquello que se habían propuesto; ellos querían demostrar que *sí se puede* y no se detuvieron hasta lograrlo. De igual manera, como se ha señalado, en las experiencias de estos jóvenes siempre hubo personas y familiares que les brindaron apoyo económico, en los que confiaron, a quienes pudieron platicarles sobre sus vivencias y los aconsejaron, así como un arraigo cultural y comunitario que permaneció a lo largo de su transitar por la universidad.

Otras investigaciones también concluyen que las motivaciones en las historias de egresados indígenas de la educación superior son un elemento sumamente importante, pues los impulsa a lograr sus metas. Particularmente, Carnoy et al. (2002), Casillas et al. (2009), Chávez (2008), Gracida (2012) y Ruiz y Franco (2017) profundizan en estos factores y enuncian a la familia, el gusto por la escuela, la actitud personal, el apoyo económico y el soporte de personas en sus procesos escolares.

En este sentido, lo encontrado en esta investigación en cuanto a las adversidades y motivaciones no difiere de lo mencionado por estos autores; a pesar de haber dificultades en el camino, estos cuatro egresados se hicieron o encontraron elementos motivacionales que los inspiraron y que fueron un soporte para conseguir sus sueños.

Sin embargo, un aporte significativo se relaciona con el surgimiento de la teoría de la resiliencia, ésta nace en contextos anglosajones, por lo que fue interesante resaltar las diferencias que surgen a partir del contexto particular de esta investigación.

En las historias de estos jóvenes se encontró que elementos relacionados con su identidad indígena fungieron el papel tanto de factores resilientes, como de factores de riesgo. Es decir, el hecho de no hablar la lengua dominante y tener distintos referentes sociales, fue un factor de riesgo en tanto el sistema se rige por lógicas moderno-occidentales. No obstante, los vínculos con su comunidad y el arraigo de su identidad indígena son factores resilientes que aportan a la teoría de la resiliencia una visión más de tipo comunitaria, que va más allá del referente individual.

Ahora, ¿qué más nos dicen las dificultades y motivaciones experimentadas por estos egresados? En un primer momento, a la luz de los referentes teóricos utilizados en la presente investigación, se concluye que estos cuatro jóvenes son personas sumamente resilientes, pues retomando las palabras de Manciaux (2003), la resiliencia es fruto de la interacción entre los factores de riesgo y los factores resilientes.

Para aterrizar la idea a las historias de estas egresadas y egresados, se mencionaron en los párrafos anteriores las dificultades y motivaciones que experimentaron estos jóvenes; utilizando los conceptos de la teoría de la resiliencia, los factores de riesgo y los factores resilientes que se entretajan en estas narrativas. Estos jóvenes se enfrentaron a múltiples adversidades en su experiencia escolar y universitaria, sin embargo, tuvieron la capacidad para aprender de ellas, superarlas e incluso se transformaron a partir de estas vivencias (Grotberg, 2006). Pues, como se indicó previamente, fueron vivencias que *les dejaron huella*.

Como tal, se reitera que Xmal Ich Ts'ac, Laura, Manolo y Alberto son personas resilientes, ya que lograron cumplir sus metas, encontraron los mecanismos para navegar sobre su situación actual y se hicieron de herramientas que les permitieron llegar a ese futuro

diferente que habían proyectado. A pesar de que las estadísticas estaban en su contra, estos cuatro jóvenes formaron parte del 1% de personas indígenas que ingresa a la educación superior y del .2% que logra egresar y conseguir un título universitario; fueron de los pocos de su generación de bachillerato que llegaron a la universidad, las primeras mujeres de su familia en hacerlo, Xmal Ich Ts'ac la primera de su comunidad y Manolo el único de su familia nuclear.

Ahora, en un segundo momento, las narrativas anteriores permiten ahondar en un aspecto central de esta investigación que tiene que ver con un sistema educativo hegemónico y homogeneizante, que busca mantener una lógica occidental y limita el reconocimiento de la diversidad lingüística y sociocultural:

En este sentido, el colonizador destruye el imaginario del otro, lo invisibiliza y lo subalterniza, al tiempo que reafirma su propio imaginario. De esta manera, la colonialidad del poder reprime los modos de producción de conocimiento, de saberes, del mundo simbólico, de imágenes, que son propios del colonizado e impone otros. Se produce, entonces, la naturalización del imaginario invasor, la subalternización epistémica del otro y la propia negación y olvido de procesos históricos no europeos. (Sacavino y Candau, 2015, p.100-101)

Lo anterior se concretiza en diferentes y múltiples momentos en las experiencias narradas por estos cuatro egresados. Por ejemplo, cuando relatan que tuvieron que aprender un nuevo idioma para continuar en la escuela, pues a pesar de que las instituciones se ubicaban en sus lugares de origen, las clases se impartían en español y no en su lengua materna. En este sentido, es relevante pensar que, al vivir en un país en donde domina el eurocentrismo, tanto su lengua como sus formas de comunicación y expresión son negadas y se legitiman los conocimientos occidentales sobre los indígenas.

Desde el primer contacto que tienen con la educación, su identidad étnica es forzada a desvanecerse, pues su experiencia educativa comienza a estar permeada por contenidos, imágenes y valores de un sistema monocultural. Lo que se mantiene constante a lo largo de su experiencia educativa, incluso cuando llegan a la educación superior, en el caso de estos jóvenes que ingresaron a una universidad convencional.

Es decir, recordando sus narrativas y en concordancia con lo mencionado por García y Jáuregui (2013), así como por Hanne y Mainardi (2013) una persona no indígena y occidentalizada llega a la universidad con un bagaje cultural y de saberes que ha ido construyendo a partir de sus experiencias pasadas en un sistema que les es conocido; mientras que estos jóvenes tuvieron que *adaptarse* a las formas hegemónicas para poder cumplir sus metas y conseguir un título universitario.

Para reforzar lo anterior, llegaron a una universidad en donde los docentes no mostraban *interés* por retomar temas relacionados con su contexto cercano y, por lo tanto, se seguía reforzando la desvinculación entre los contenidos que se estudian en este nivel educativo y su vida comunitaria, rural e indígena.

Algunos de ellos no se percataron de esta situación hasta que egresaron de la educación superior, pues se toparon con una realidad en la que los saberes que se enseñaban en la universidad eran sumamente distintos a su contexto cercano. Otros, lo percibieron cuando regresaban a sus lugares de origen en los períodos vacacionales y tenían que aplicar en sus comunidades aquello que habían aprendido en las materias, ya que fue muy complicado trasladar los conocimientos universitarios a ese contexto. Así mismo, hubo quienes lo notaron específicamente en las sesiones de clase, en tanto los temas que se discutían se basaban en situaciones que les eran sumamente ajenas.

Al notar esta realidad, vale la pena preguntarnos por el objetivo principal de la beca, es decir, lograr que los estudiantes indígenas, una vez egresados de la educación superior, regresen a sus comunidades de origen y generen mejoras a partir de los conocimientos adquiridos. Entonces, con base en la experiencia de estas cuatro personas, surgen las siguientes interrogantes, ¿cómo hacerlo cuando el currículum es tan ajeno a su contexto cercano?, ¿cómo lograr la horizontalidad de conocimientos en estos espacios académicos?

En este sentido, se concluye que una beca no es suficiente en términos de garantizar una educación equitativa e intercultural, pues no se ha logrado en estas instituciones una transformación de los contenidos y métodos que refleje la diversidad que hay en estos espacios (Mato, 2016; Olivera y Dietz, 2017), no se ha dado paso a nuevos diálogos, aprendizajes y formas de acercarse al conocimiento.

Además, así como hay poca información estadística sobre estudiantes provenientes de pueblos originarios en la educación superior en México, también en la universidad se vislumbra la falta de atención que recibe esta población, ya que no hay datos suficientes sobre la presencia de alumnos indígenas en la institución y tanto estudiantes como docentes ignoran la existencia de esta beca y la diversidad cultural que hay en estos lugares.

Como tal, “no basta un reconocimiento teórico o formal, expresado en declaraciones retóricas” (Sacavino y Candau, 2015, p.58), ni la simple coexistencia pacífica dentro de un mismo espacio, sino además de los elementos clave de los programas de acción afirmativa, es decir, el apoyo psicoemocional y económico, es necesario el soporte institucional, en tanto se busca que la educación sea culturalmente pertinente, es decir, apostar por una reconstrucción de la dinámica educacional que afecte a todos los agentes y dimensiones del proceso educativo y que valore sus conocimientos, cosmovisiones, filosofías y prácticas comunicativas. Es sumamente importante dedicarle un espacio a este tema, por lo que en el siguiente apartado se profundizará al respecto.

Sin embargo, antes de finalizar, cabe resaltar cuestiones que emergieron sobre la identidad indígena de estos jóvenes y que difieren de otras investigaciones que se abordaron en el estado del conocimiento.

Es claro notar, a través de lo expresado por ellos, el arraigo a su identidad indígena. En otras investigaciones que se retomaron para el presente estudio se señalaba que, debido a la distancia geográfica y cultural entre la ciudad y la comunidad de origen, algunos de los jóvenes que se mudan para estudiar la universidad pueden perder su identidad comunitaria o indígena (Badillo, 2011; Casillas et al., 2009). Incluso, algunos de ellos, como Laura y Manolo, se dan cuenta cómo otros de los habitantes de su comunidad cambian cuando se van a localidades urbanas, pues ya no quieren hablar la lengua originaria o dejan de usar la vestimenta de la comunidad.

No obstante, en el caso de estos jóvenes, siempre tuvieron presente que, a pesar de lo que implicaba vivir en la ciudad de Puebla, ellos seguirían identificándose con sus raíces indígenas, con sus costumbres y con sus formas y modos ser; ellos *no querían cambiar*, pues se sienten orgullosos de su identidad.

De esta manera, se concluye que, a pesar de vivir un proceso en donde se niegan, de múltiples maneras, sus culturas, lenguas y cosmovisiones, estos jóvenes logran mantener su cultura como un referente identitario a lo largo de su trayectoria universitaria e incluso una vez que egresan.

Para ellos, fue muy importante mantener vínculos con su comunidad mientras eran estudiantes de la Ibero, es decir, regresar para asistir a las fiestas, a las asambleas, a otros eventos o para visitar a su familia. Entonces, se podría intuir que mantener esta comunicación activa con sus familias y el contacto constante con sus pueblos permitió que los lazos con su comunidad, así como su identidad indígena no se debilitaran durante esta etapa, pues incluso ellos lo mencionan y lo reiteran en diversas ocasiones.

7.1.1 Elementos propositivos

Para iniciar este apartado, es relevante reflexionar sobre el Programa de Becas Pedro Arrupe, S.J. Como se indicó previamente, esta es una beca que proporciona a jóvenes indígenas un apoyo psicoemocional y económico, así que se reflexionará a partir de estos dos elementos.

En primer lugar, un aspecto de gran relevancia en este programa es el acompañamiento que se les brinda. Anteriormente se explicitó que la experiencia de la mayoría de los egresados con su acompañante fue muy cercana; lo que da pie a señalar que este elemento es esencial en el caminar de estos jóvenes, pues significó tener a alguien en este nuevo entorno que les diera seguimiento desde el primer momento que llegan a la universidad, que los apoyara, les preguntara sobre su experiencia, los guiara y acobijara.

Esta figura es muy significativa, lo que también se puede percibir a partir de la narrativa de Alberto, el único que señaló no haber entretejido este tipo de relación. Al no encontrar este cobijo en su acompañante, buscó esta cercanía con su tutor. Es decir, otro académico de la Ibero que conocía este espacio, que lo aconsejó y lo acompañó en las materias que se le dificultaban y lo escuchó cuando tuvo problemas familiares.

Así mismo, la experiencia de participar en actividades culturales, espirituales y/o deportivas fue relevante, ya que, en el caso de Laura, formar parte de estos talleres, le

permitió establecer relaciones de amistad con estudiantes de diversas licenciaturas. Lo que significa que también es un espacio en donde se pueden promover este tipo de relaciones interpersonales y, en este sentido, la experiencia de estos jóvenes puede cambiar en cuanto al establecimiento de vínculos con sus demás compañeros de la universidad.

Ahora, en cuanto al segundo elemento de la beca, las dificultades económicas que experimentaron estos jóvenes, así como las oportunidades que se les presentaron, hablan de la importancia de las becas a las que pudieron acceder en su trayectoria educativa. Incluso, algunos de ellos mencionan que, de no haber sido por este tipo de apoyos, no hubieran podido llegar a la educación superior y concluir sus estudios. En este sentido, se insiste en la existencia de un sistema educativo inequitativo, en donde sólo unos cuantos tienen la oportunidad de entrar a la escuela y permanecer en ella.

Como tal, se reitera que esta beca es un programa de acción afirmativa que parte de una concepción funcional de la interculturalidad, pues es claro que estas egresadas y egresados estaban inmersos en un contexto sumamente distinto al suyo, en donde la diversidad era aceptada y tolerada. Sin embargo, no se buscaba terminar con el racismo y la discriminación y no se promovía el reconocimiento, el diálogo constructivo y de aprendizaje mutuo entre diversos sujetos (individuales y colectivos), saberes y prácticas, así como la construcción de relaciones horizontales entre distintos grupos socioculturales.

Derivado de lo anterior, es importante incluir en este apartado algunas consideraciones que surgen a partir de las voces y las experiencias de estos egresados y egresadas, así como de algunos autores que se retomaron en apartados previos.

Tomando en cuenta las inequidades que persisten y de las que da cuenta esta investigación, es esencial proyectar el intento por crear un espacio educativo que sea a su vez equitativo, intercultural y horizontal, para lo que se propone lo siguiente.

En primer lugar, cuestionar el carácter monocultural y etnocentrista, para partir desde la colectividad y la diferencia como riqueza (Mato, 2014; Sacavino y Candau, 2015; Walsh, 2005). Lo que trae consigo diversos elementos, es decir, la interculturalización del currículo y con ello la generación de espacios en donde estos jóvenes puedan compartirse desde lo rural, lo indígena y/o lo comunitario, dando paso a diálogos entre diferentes saberes y

culturas. Desde lo señalado en las entrevistas, podría ser en las sesiones de clase, por medio de entrevistas que se transmitan en Ibero Radio o en eventos de la universidad como en el “día de la interculturalidad”. Recordando las narrativas, todos comparten que hubiera sido sumamente significativo hablar desde su experiencia comunitaria en el espacio universitario.

Así mismo, implicaría fomentar pedagogías diversas y contextualizadas que respondan tanto a la realidad del país como a las demandas de la población universitaria y, en este sentido, se generen diálogos críticos que reconozcan la diversidad lingüística, sociocultural, así como de conocimientos, pensares y sentires.

En esta misma línea, como se ha mencionado reiterativamente la interculturalidad no está dirigida únicamente a las personas indígenas (Schmelkes, 2013), por lo que es importante promover actividades en las que la comunidad universitaria reconozca la diversidad que existe en la institución e identifique que hay otras formas de conocer y percibir el mundo. En otras palabras, generar horizontalidad entre los saberes occidentales y aquellos que emergen de abajo, desde las comunidades, que se construyen y reconstruyen desde la cotidianidad.

Por último, en esta ruptura epistémica que cuestiona las formas en las que se crea y valida el conocimiento, es relevante incluir a los docentes, pues si se piensan las clases como los espacios escolarizados en donde se generan los conocimientos, es importante que se reconozca el carácter pluricultural, las distintas formas de reconocer lo jurídico, político, social y económico y que se generen diálogos respetuosos en los que se compartan saberes y valores.

Lo anterior, también podrá traer consigo la deconstrucción de las discriminaciones y racimos (Sacavino y Candau, 2015; Schmelkes, 2013), pues a partir del reconocimiento de otras culturas, lenguas y cosmovisiones, se podrá experimentar al otro y surgirán reflexiones que cuestionen la exclusión de los pueblos indígenas, como sector cultural y poblacional, de los diferentes aparatos políticos, sociales y educativos.

Este elemento es de suma importancia, pues los programas de atención a pueblos originarios adolecen, en su mayoría, de estrategias para terminar con la discriminación y el racismo por parte de toda la comunidad educativa.

Por otro lado, se propone organizar actividades constantemente para aumentar los vínculos y generar relaciones estrechas entre los compañeros de la beca. Como lo señalaron estas egresadas y egresados, el encuentro con otros que estaban en el mismo contexto y que llegaron con el mismo objetivo, fue muy relevante en su experiencia. Así mismo, las amistades que crearon fueron uno de los elementos que los ayudó a sobreponerse de las adversidades, este elemento también se considera un factor resiliente (Forés y Grané, 2012).

En tercer lugar, seguir brindando afecto y apoyo a partir de los acompañantes (Henderson y Milstein, 2003). Con base en las narrativas, es muy relevante incluir el tema relacionado con el impacto que tienen cuando estos jóvenes llegan a la ciudad, e incluso, el acompañamiento podría empezar desde el primer acercamiento que tienen con la institución en el proceso de admisión.

Para finalizar, la orientación vocacional también es un elemento significativo. En las historias de esta investigación, solamente una persona eligió su licenciatura por gusto. Por lo tanto, además de los exámenes y el acercamiento con los coordinadores, se les podría informar sobre las carreras que les interesan y otras, para que conozcan y exploren las opciones que hay en sus áreas de interés.

7.2 Reflexiones sobre los metodológico

A lo largo de esta investigación pude distinguir que el encuentro cara y cara y, sobre todo, los encuentros repetidos con los sujetos de estudio nos llevan a acercarnos de una forma más profunda a sus historias personales. Por ello, reafirmo la pertinencia de esta metodología, pues haber realizado entrevistas abiertas les permitió a estos jóvenes recordar sus vivencias, ordenarlas, expresar sus historias con las palabras que ellos elegían y contar aquello que fue más significativo.

Además, al haber aplicado entrevistas a profundidad, se abrió la posibilidad de abordar nuevos temas que no se habían considerado en un primer momento y que fueron sumamente importantes para la presente investigación, pues ampliaron las dimensiones que se habían tomado en cuenta en los primeros guiones de entrevista.

En este mismo sentido, se distingue que las historias no se centraron exclusivamente en el proceso universitario, pues ampliar la trayectoria a su transitar por el sistema educativo

y a los diferentes elementos que impactan su experiencia educativa, permitió analizar las realidades de estos jóvenes como conjuntos complejos que entretengan múltiples elementos.

Por otro lado, a partir de las historias de estos cuatro jóvenes, aprendí que las personas se compartieron, pero al mismo tiempo desencadenaron en mí reflexiones profundas sobre las vivencias que yo tuve en un espacio que compartimos y que, a la vez, experimentamos de maneras sumamente diferentes. En este sentido, haber realizado esta investigación me llevó también a comprender que el pasado del investigador, su cultura, experiencias y prácticas no son ajenas al proceso investigativo y de análisis.

En esta investigación fue de gran relevancia que las voces de los sujetos se reflejaran en el proceso de análisis y cobraran vida a partir de las narrativas, pues ello nos permite acercarnos de manera más genuina a la realidad social que ellos vivieron y relatan y, de esta manera, generar un diálogo que vaya de la mano con las apuestas epistémicas que se hacen en este estudio.

Ello conlleva a buscar formas en las que el sujeto se vuelva parte de la investigación, como sujeto activo, pues no es sólo un número o nombre, sino sus historias llevan a generar un esfuerzo por crear diálogos de saberes y un intento por coproducir conocimientos que reflejen horizontalidad de mundos, ya que la investigación puede incidir en transformaciones sociales. Como tal, esto me conduce a preguntar si se investiga para *mejorar la vida del otro* o para aprender del otro, comprenderlo y transformarnos juntos.

Esta investigación buscó profundizar en la experiencia de personas de pueblos originarios que egresaron de la educación superior, jóvenes que mantuvieron vínculos con su comunidad de origen y que su ser indígena se mantuvo como un referente de identidad. Entonces vale la pena preguntarnos por aquellos jóvenes que desertaron en el camino, por quienes no tuvieron el apoyo de sus padres en este caminar, por quienes no lograron mantener vínculos con sus comunidades de origen.

Para finalizar, esta investigación me lleva a cuestionar profundamente la razón por la que se hable de un *ellos* y un *nosotros*, así como a comprender que el racismo es el miedo al *otro*, a no entender sus modos de conocimiento, lenguas y visiones del mundo, por lo que me pregunto si es posible acortar las distancias que existen entre personas de distintos orígenes.

Como tal, considero que para construir una relación intercultural, es importante un cambio epistemológico que nos lleve a reconocer y valorar los conocimientos que surgen desde el territorio, la comunidad, la tierra y la lengua. Por ejemplo, esta investigación fue posible porque Xmal Ich Ts'ac, Manolo, Alberto y Laura hablan español, entonces ¿qué me faltó a mí para establecer una relación intercultural?

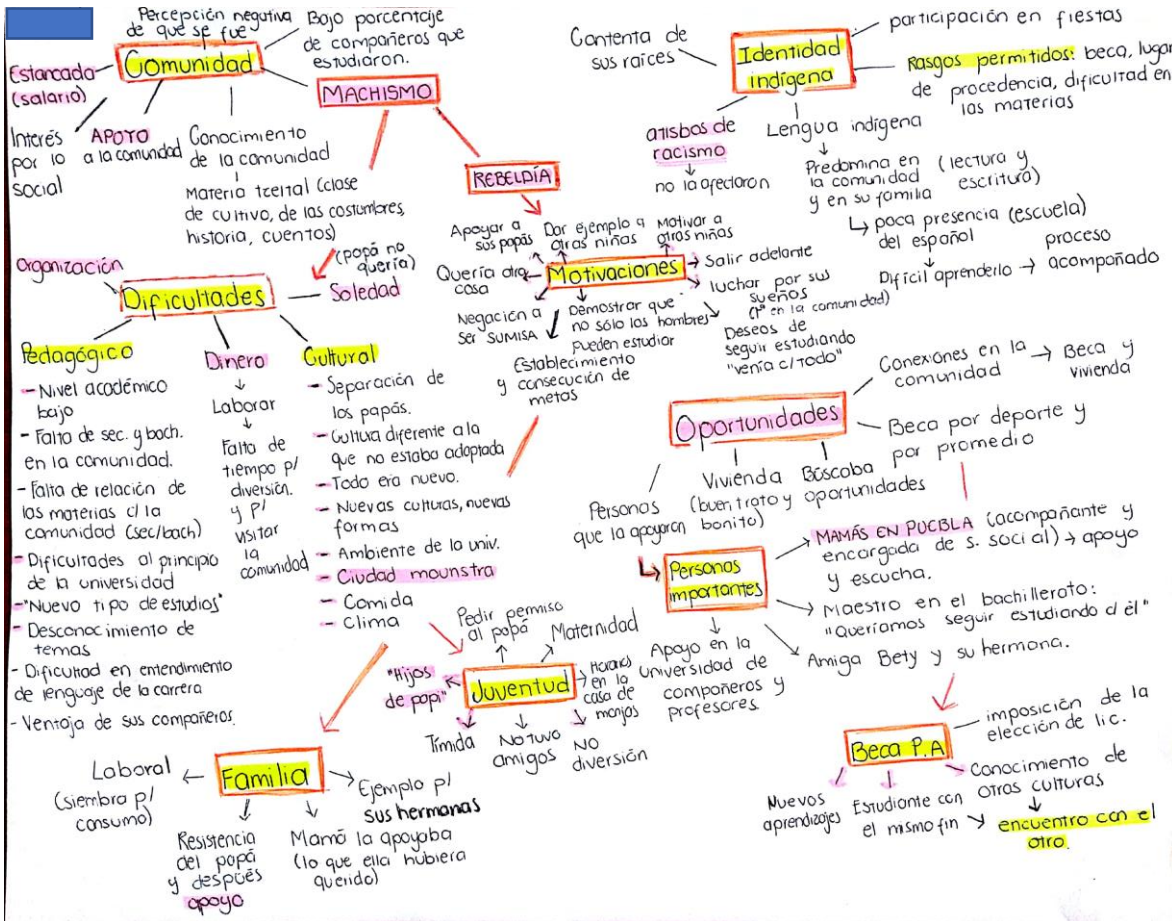
En este mismo sentido, me parece importante la incorporación de perspectivas contra-hegemónicas en la investigación, que nos permitan acercarnos a la realidad a partir de estudios y teorías que surjan desde abajo y que externalicen otras visiones, problemáticas y formas de analizarlas y que, el hecho de no ser científicas no anule su viabilidad, pues en ello recae la horizontalidad de conocimientos y de formas de acercarse a éste.

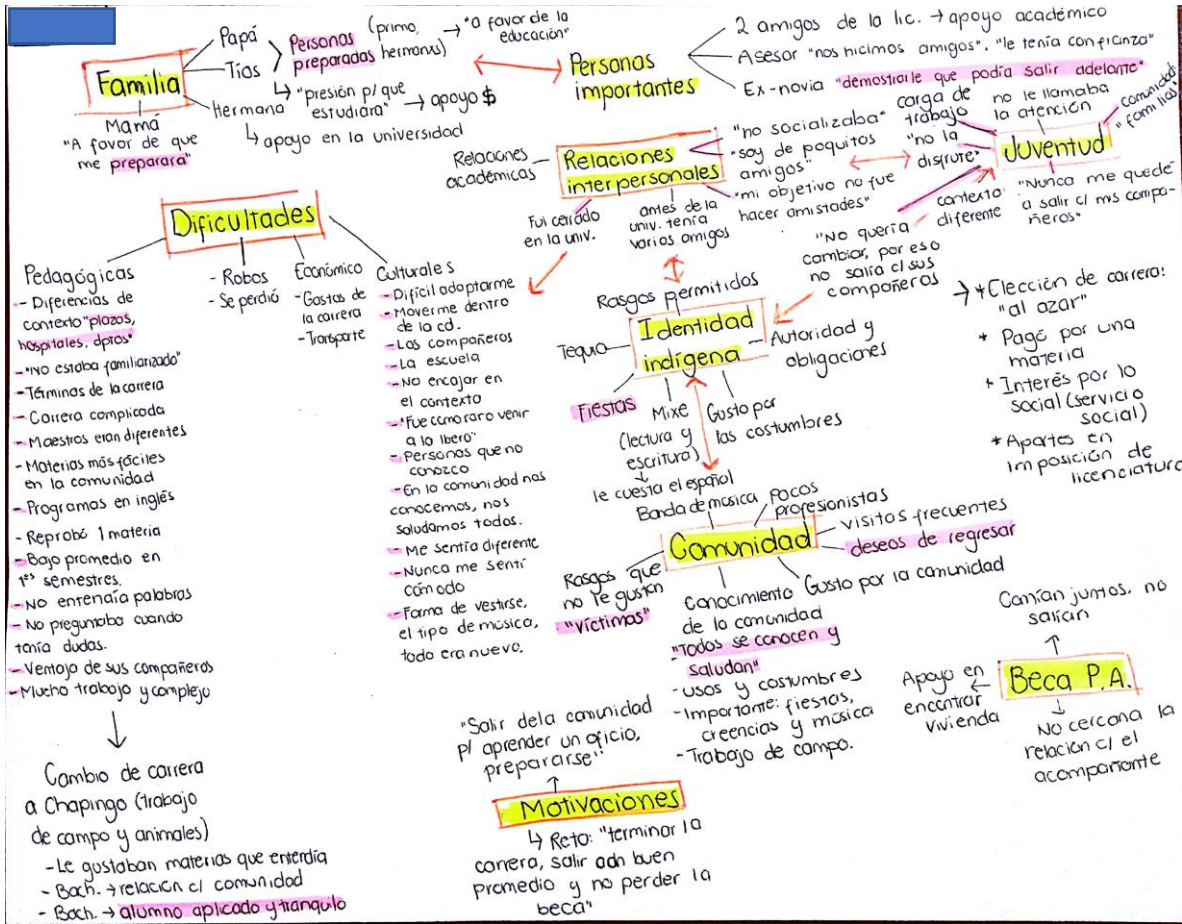
Por último, me cuestiono por la escolarización, en tanto la estructura del sistema educativo es parte de la violencia sistémica que se ejerce a estas poblaciones, desde que las personas provenientes de pueblos originarios ingresan a la escuela comienza la desvalorización de su ser indígena, entonces con la intención de hablar de sociedad más justas y equitativas, ¿será posible hablar de *educaciones*, así como se habla de distintas realidades y verdades?

ANEXOS

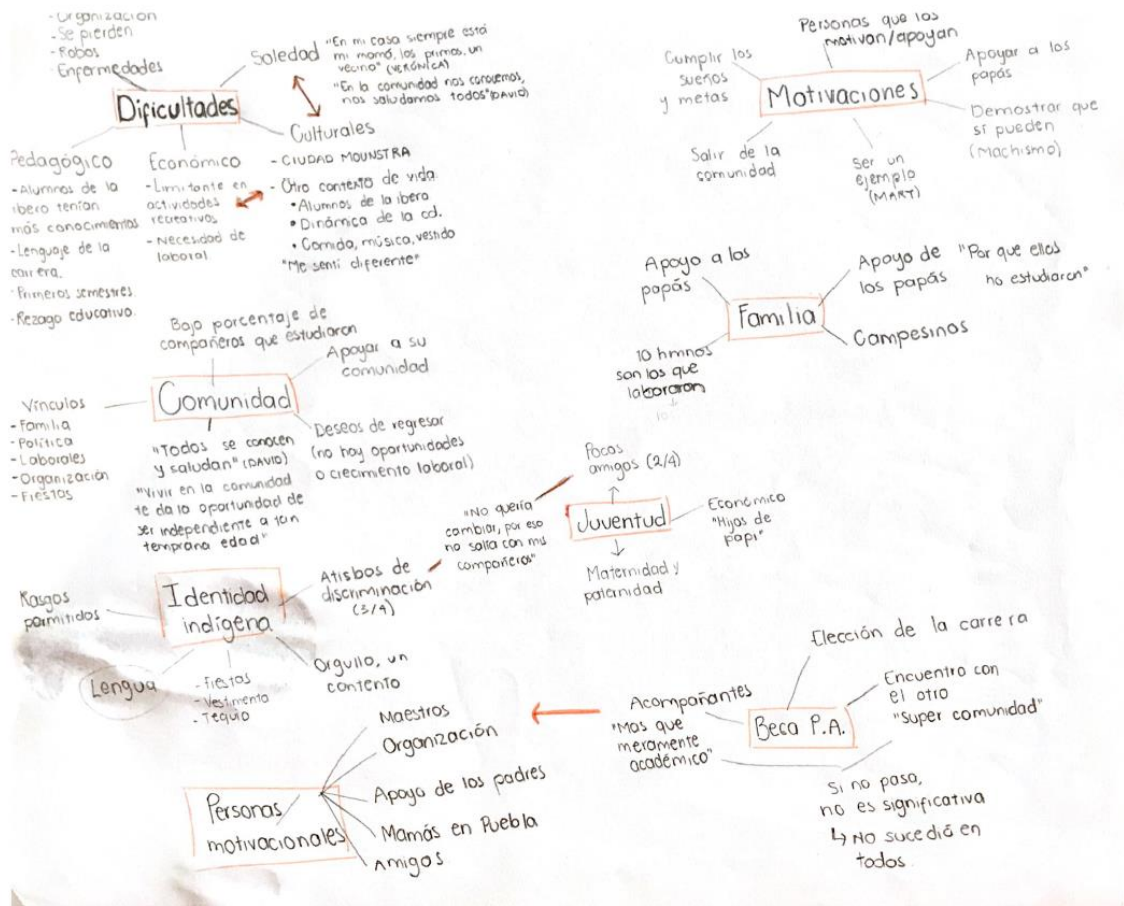
Anexo 1. Ejemplos de organizadores gráficos por cada sujeto principal.

En amarillo se resaltan los primeros ejercicios de categorización realizados para la comprensión de la información y, en rosa, los códigos en vivo, así como categorías que resaltaban repetidas veces en las entrevistas.

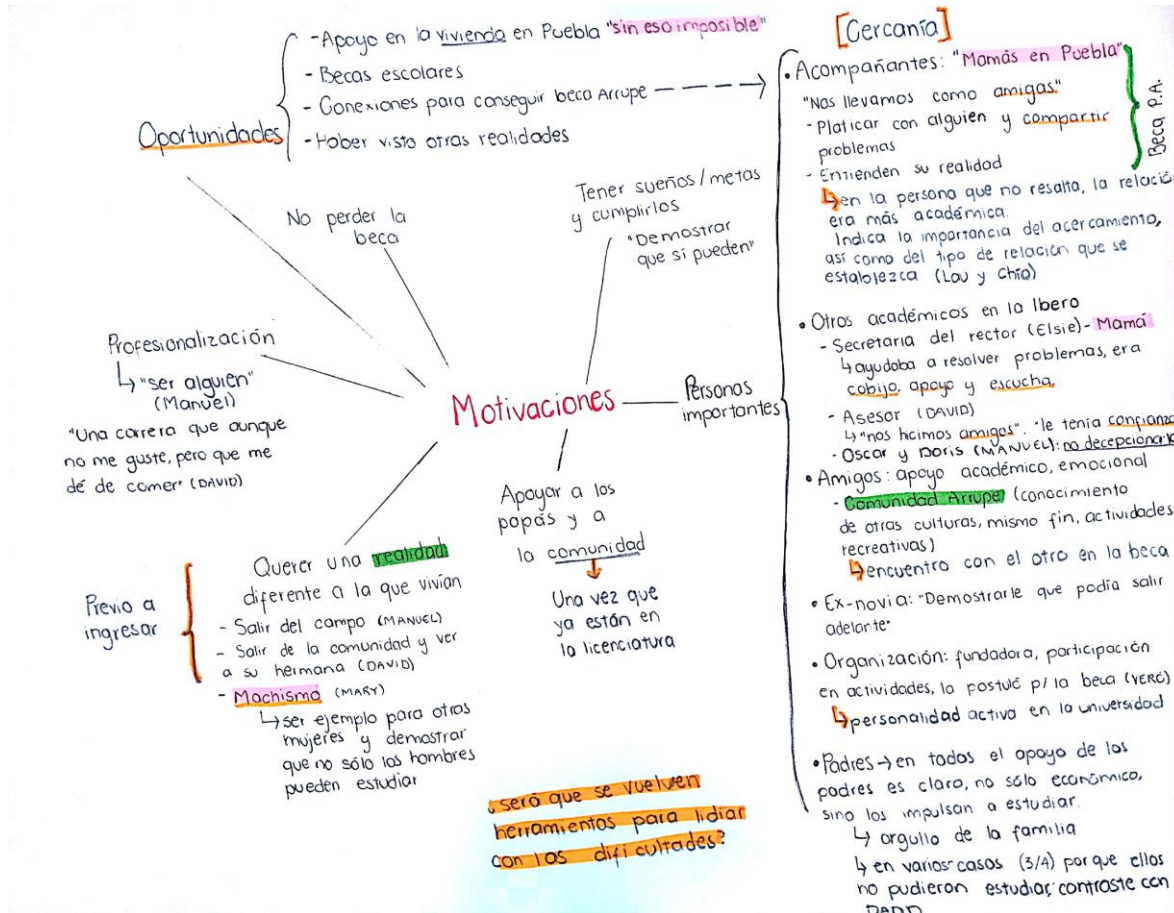




Anexo 2. Organizador gráfico elaborado para representar las similitudes y convergencias de las historias de los sujetos principales.



Anexo 3. Ejemplo de organizador gráfico elaborado por cada categoría que surgió en los primeros intentos de análisis. En los que se resaltaban las formas en las que cada sujeto principal nombraba sus vivencias y las diferencias en las experiencias.



Dificultades de cualquier foráneo

- Perders
- Robos
- Enfermedades

Dificultades/Retos

Soledad & Como viven/experimentan la soledad?

"En mi casa siempre está mi mamá, los primos, un vecino" - Verónica

"En la comunidad nos conocemos, nos saludamos todos" - David → otras redes de socialización

↳ Relación con la vida en comunidad.

1 Pedagógicas → vincular con temas epistémicos.

- Falta de secundaria y bachillerato en la comunidad
- Poca relación de los materias con la vida de la comunidad.
- Escolaridad de los padres "No tenía nadie a quien preguntarle en casa"
- Español → imposición

asimetrías pedagógicas culturales

→ Llegan con estas dificultades

- Traían un nivel académico bajo. ↳ Ventaja de sus compañeros
- Mayores dificultades los primeros semestres
- Términos de la carrera, así como desconocimiento de temas
- Programas en inglés.
- Diferencias de contexto (plazas, hospitales, dptos)

en la universidad

→ ampliar análisis.

Se derivan de un contexto en donde hay una imposición de formas de la modernidad.

↳ En qué medida ello los llevaba a no sentirse cómodos?

2 Económicas

- Participación en otro tipo de actividades extracurriculares o recreativas (socialización) ↳ se asocia con cómo viven la juventud: "Hijos de papi"
- Gastos de la licenciatura (arquitectura) - carrera
- Necesidad de laborar. ↳ Mary y Manuel, quienes tienen - familiar 9 hermanas ↳ Dificulté que pudieran ir a su comunidad

- En la juventud, la socialización

¿Qué hace la lbero? (Beca)

3 Culturales (interculturales)

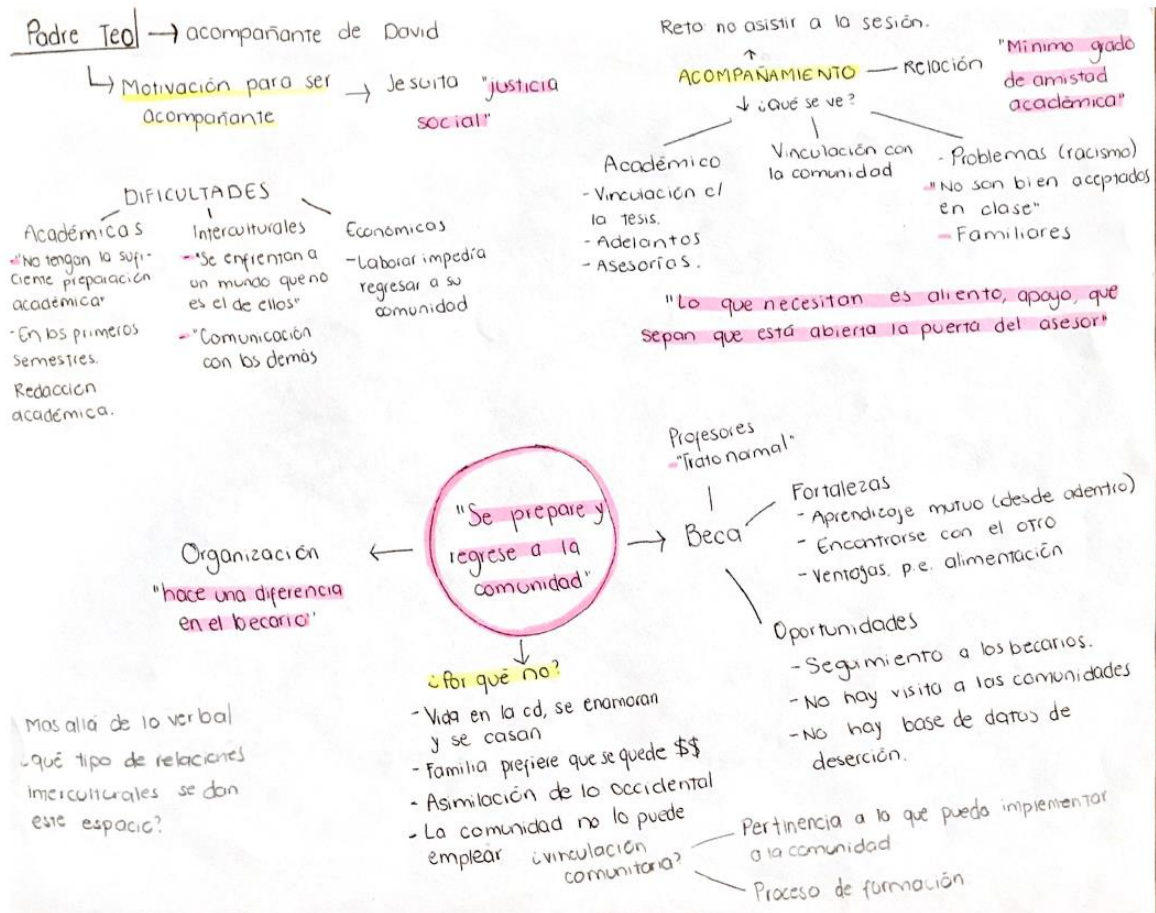
- CIUDAD MOUNSTRA
- Machismo (En verónica no como dificultad → español en la comunidad)
- Diferencias de contexto
 - Comida
 - Urbanización (coches, semáforos, rapidez, distancias, transporte)
 - Música
 - Vestido

Relaciones interculturales en la vida

- Ambiente de la universidad
- Estudiantes de la universidad
- "Como el agua y el aceite" (Manuel)
- "Nunca me sentí cómodo" (David)
- "Algo diferente a lo que has vivido toda tu vida" (Verónica)
- "Cultura diferente a lo que no estaba adaptada" (MARRY)
- Actos de discriminación (origen-campo, vestimenta) ↳ No son tan recurrentes y no les afectaron ↳ tienen que ver con
- Contexto de la lbero.
- Urbanización.

Contraste/ conflicto cuando lo indígena sale de su entorno premio y entra en el otro contexto.

Anexo 4. Ejemplo de tabla realizada con información de los sujetos secundarios.



REFERENCIAS

- Alcántara Santuario, A. (2013). Educación Superior e Inclusión Social en México: Algunas Experiencias Recientes. *UDUAL Revista Universidades*, (57), 17-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/373/37331246004/>
- Alcántara Santuario, A. y Navarrete Cazales, Z. (2014). Políticas de inclusión a estudiantes indígenas en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal (RIDAA)*, (64-65), 41-59. Recuperado de <http://ridaa.es/ridaa/index.php/ridaa/article/viewFile/110/107>
- Alonso Guzmán, L., Hernández Alarcón, V.M, y Solís Carmona, E. (2014). La universidad intercultural de los pueblos del sur. Una opción de educación no formal para la población indígena del estado de Guerrero, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 103-128. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14029405006>
- Arcos Gutiérrez, L. (2012). El derecho de los pueblos indígenas a una educación superior. Reconstrucción de experiencia: el caso de la Escuela Normal Indígena “Jacinto Canek”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 533-555. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=71360679-7a44-4b86-993d-00f6c2cbf819%40sessionmgr102>
- Arias Cardona, A.M. y Alvarado Salgado, S.V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-181.
- Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina [AUSJAL]. *Inicio*. Recuperado de <https://www.ausjal.org/>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2015). *Agenda SEP-ANUIES para el desarrollo de la educación superior*. Puebla, México: SEP-ANUIES. Recuperado de http://www.anuies.mx/media/docs/Agenda_SEP-ANUIES.pdf

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2018). *Porcentaje de población indígena y no indígena en técnico superior y licenciatura, 2016-2017*.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Badillo Guzmán, J. (2011). El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos. *Reencuentro*, (61), 25-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34019137005>
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146. Recuperado de <http://aepcp.net/arc/01.2006%283%29.Becona.pdf>
- Bertely Busquets, M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bertely Busquets, M., Dietz, G. y Díaz Tepepa, M.G. (coord.). (2013). *Estado del conocimiento: área 12 multiculturalismo y educación*. México: ANUIES.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimiento. *Argumentos (Mex)*, 24(67). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000300007
- Bonilla-García, M.A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, (57). Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2016000300006
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2014). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara, S.A.
- Braverman, M.T. (2001). Applying Resilience Theory to the Prevention of Adolescent Substance Abuse. *FOCUS, The University of California, Davis*. Recuperado de

<https://pdfs.semanticscholar.org/a979/e8c5ef679b64597772a53c275c9534e72e6f.pdf>

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2017). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (texto vigente, última reforma publicada DOF 15-09-2017). Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_270818.pdf
- Canul Góngora, E.M., Fernández Hernández, Y., Cruz Cáceres, M.E., Ucan Yeh, W.G. (2008). El papel de la universidad ante las demandas de los pueblos indígenas. El caso de la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas de la Universidad de Quintana Roo. *Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, (53), 36-48. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423839509003>
- Carnoy, M., Santibañez, L., Maldonado, A. y Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII(3), 9-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/270/27032302/>
- Casillas Alvarado, M.A., Ortiz Méndez, V. y Badillo Guzmán, J. (2009). *Las experiencias escolares de los estudiantes indígenas en la universidad veracruzana*. Trabajo presentado en “X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 16: sujetos de la educación”. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0723-F.pdf
- Castellanos, A.R. (2005). Memoria de Experiencias del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior, ANUIES-Fundación Ford. *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior [PAEIIES]*. Recuperado de http://paeiies.anuiies.mx/public/pdf/memoria_de_experiencias.pdf
- Chávez Arellano, M.E. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de la Educación Superior*, XXXVII(4), 31-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60416038003>

- Choque Quispe, M.E. (2015). Educación Superior Indígena basada en saberes y conocimientos propios en Bolivia. En D. Mato (coord.) *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias* (pp.47-72). Buenos Aire: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas [CDI]. (s.f). *Programas de Apoyo a la Educación Indígena*. Recuperado de <https://www.gob.mx/inpi>
- Consejo Nacional de Población [CONAPO]. (2016). *Infografía. Población indígena*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121653/Infografia_INDI_FINAL_08082016.pdf
- Contreras Domingo, J. y Pérez De Lara Ferré, N. (comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Estados Unidos de América: SAGE.
- Cyrulnik, B., Tomkiewicz, S., Guénard, T. Vanistendael, S. Manciaux, M. y otros. (2004). *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. Barcelona: Editorial Gesida.
- Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, (11). Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie17a01.htm>
- Didou Aupetit, S. y Remedi Allione, E. (2006). *Pathways to Higher Education: Una Oportunidad de Educación Superior para Jóvenes Indígenas en México*. México: ANUIES.
- Dietz, G. (2014). Universidades Interculturales en México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (19), 319-326.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, XXXIX(156), 192-207. Recuperado de

<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n156/0185-2698-peredu-39-156-00192.pdf>

Dietz, G. y Mateos Cortés, L.S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública.

Duquesnoy, M. (2014). Resiliencia cultural comunitaria como quehacer político femenino de las mujeres williche del Chaurakawin (Región de los Lagos, Chile). *Cuicuilco*, 21(59). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592014000100004

Fernández Fassnacht, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación Educativa*, 17(74), 183-207. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00183.pdf>

Fernández Vavrik, G. (2014). Un trato excepcional. Acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional de Cuyo. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898108>

Forés Miravalles, A. y Grané Ortega, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. España: Narcea, S.A. de Ediciones.

García, J. y Jáuregui, P. (2013). Interculturalidad y educación superior en México; panorama del estado actual. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(1), 129-141. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4755983.pdf>

Gobierno de México. (1978). *Ley Para la Coordinación de la Educación Superior*. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/182.pdf>

Gobierno de México. (2018). *6to informe de gobierno 2017-2018*. Recuperado de http://cdn.presidencia.gob.mx/sextoinforme/informe/6_IG_INFORME_COMPLETO.pdf

- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Gracida Martínez, G. (2012). *Nuestras historias. La resiliencia en trayectorias escolares vulnerables: voces de estudiantes indígenas* (Tesis de maestría). Universidad Iberoamericana México, Ciudad de México.
- Grotberg, E.H. (2011). Introducción. Nuevas tendencias en resiliencia. En A. Melillo y Suárez Ojeda, E.N. (comp.). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas* (pp.19-30). Argentina: Editorial Paidós.
- Grotberg, E.H. (2006). ¿Qué entendemos por resiliencia? ¿Cómo promoverla? ¿Cómo utilizarla? En E.H. Grotberg (comp.). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades* (pp.17-57). Barcelona: Editorial Gesida, S.A.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Norman K. Denzin y Lincoln, Y.S. (comps.). *Manual de Investigación Cualitativa. VOL II. Paradigmas y perspectivas en disputa* (pp.38-71). Barcelona, España: GEDISA.
- Hale, C.R. (2007). Rethinking indigenous politics in the era of the "indio permitido". *NACLA Report on the Americas*. Recuperado de <https://nacla.org/article/rethinking-indigenous-politics-era-indio-permitido>
- Hanne, A.V. y Mainardi Remis, A.I. (2013). Reflexiones sobre la inclusión de grupos en situación de vulnerabilidad en la educación superior. El Dispositivo Tutorial: un espacio en construcción. *Revista Docencia Universitaria*, 11(2), 173-192. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=daedf4d8-2313-4b3b-9ce2-8a12ef07b47d%40sessionmgr101>
- Henderson, N. y Milstein, M.M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Argentina: Editorial Paidós.
- Ibero. (s.f.). *La Ibero*. Recuperado de <https://www.iberopuebla.mx/la-ibero>

- Infante, F. (2011). La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. En A. Melillo y Suárez Ojeda, E.N. (comp.). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas* (pp.31-53). Argentina: Editorial Paidós.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2015). *Hablantes de lengua indígena en México*. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P>
- Islas Rodríguez, N.A. (2015). La Beca Pedro Arrupe como generadora de nuevos horizontes. *Revista Rúbricas*, (5). Recuperado de <http://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/318/Revista%20Rúbricas%205-%20Islas?sequence=1&isAllowed=y>
- Jozami, A. (2016). Palabras preliminares. En D. Mato (coord.) *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp.7-12). México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kotliarenco, M.A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1996). *Estado del Arte en Resiliencia*. Washington, D.C.: Oficina Panamericana de la Salud.
- Manciaux, M. (comp.). (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciencia y Saude Colectiva*, 17(3), 613-619. Recuperada de <http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a06.pdf>
- Mateos Cortés, L.S., Mendoza Zuany, R.G. y Dietz, G. (2013). Capítulo 9. Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional. En M. Bertely, Dietz, G. y Díaz, M.G. (coord.). *Estado del conocimiento: área 12 multiculturalismo y educación* (pp.305-347). México: ANUIES.
- Mato, D. (coord.) (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.

- Mato, D. (coord.). (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Mato, D. (comp.). (2016). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*. México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mato, D. (2018). Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del Cisen Tramas/ Maepova*, 6(2), 41-65. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/326681247_Educacion_Superior_y_Pueblos_Indigenas_Experiencias_estudios_y_debates_en_America_Latina_y_otras_regiones_del_mundo
- Matus Pineda, M.L. (2010). *Diversidades e identidades de las experiencias escolares de estudiantes universitarios: el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural, Región Selvas*. Tesis de Maestría. Xalapa: UV, IIE.
- Melillo, A. (2011). Prefacio. En A. Melillo y Suárez Ojeda, E.N. (comp.). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas* (pp.15-18). Argentina: Editorial Paidós.
- Monge Acuña, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. *Innovaciones Educativas*, XXVII(22), 77-84.
- Mora Curriao, M. (2016). Hacia la inclusión indígena en la Universidad de Chile. Observaciones de un proceso de transformación institucional en marcha. En D. Mato (comp.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp. 169-183). México, DF: Universidad Autónoma de México.
- Mora Vargas, A.I. (2005). Guía para elaborar una propuesta de investigación. *Educación*, 29(2), 67-97. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44029206.pdf>
- Navarrete, D. (2011). Becas, inclusión social y equidad en el posgrado. Una aproximación desde el Programa Internacional de Becas para Indígenas. *Perfiles Educativos*,

XXXIII, 262-272. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258022>

OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development]. (2019). *Education at a Glance 2019. Country Note*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_MEX.pdf

Olivera Rodríguez, I. (2017). Nuevos escenarios, nuevas propuestas, otras actoras: licenciadas indígenas y la Universidad Veracruzana Intercultural. *Anthropologica del departamento de Ciencias Sociales*, XXXV(39), 75-98.

Olivera Rodríguez, I. y Dietz, G. (2017). Educación superior y pueblos indígenas: marcos nacionales para contextualizar. *Anthropologica del departamento de Ciencias Sociales*, XXXV(39), 5-23.

Poilpot, M.P. (2008). La resiliencia: el realismo de la esperanza. En B. Cyrulnik, Tomkiewicz, S., Guénard, Vanistendael, T., Manciaux, M. y otros. *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia* (pp.11-14). Barcelona: Editorial Gesida.

Presidencia de la República. (2012). *Sexto informe de gobierno*. Recuperado de http://calderon.presidencia.gob.mx/informe/sexto/sexto_informe.html

Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES). (2017). *Programas y Proyectos*. Sitio web: ANUIES. Consultado el 2 de noviembre del 2017. Recuperado de http://paeiies.anui.es.mx/public/index.php?pagina=info_gral.html

Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES). (2010). *Información general*. Sitio web: ANUIES. Consultado el 2 de noviembre del 2017. Recuperado de http://paeiies.anui.es.mx/public/index.php?pagina=info_gral.html

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y Horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). Buenos Aires: CLACSO.

- Ramírez Velásquez, J. (2015). Notas acerca de la noción de experiencia educativa. *Educación y ciudad*, 11. Recuperado de <http://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/184>
- Rodríguez Solera, C.R. y Valdivieso Martínez, A.G. (2008). El éxito escolar de alumnos en condiciones adversas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXVIII(1-2), 81-106.
- Rosso, L.L., Artieda, T.L. y Luján, A.E. (2016). Universidad y Pueblos Indígenas del Chaco. Análisis de una política de inclusión participación e interculturalidad. En D. Mato (comp.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp. 371-389). México, DF: Universidad Autónoma de México.
- Ruiz Muñoz, M. y Franco García, M. (2017). *Voces de la alteridad: estudiantes de la Ibero, de pueblos originarios*. México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- Ruiz Olabuenaga, J.I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sacavino, S. y Candau, V.M. (2015). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina*. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.
- Salgado Lévano, A.C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT*, 13, 71-78.
- Sartorello, S.C. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 77-90.
- Sartorello, S. y Peña Piña, J. (2018). Diálogo de saberes en la vinculación comunitaria: Aportes desde las experiencias y comprensiones de los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 27, pp. 145-178.

- Schmelkes, S. (2003, noviembre). *Educación superior intercultural. El caso de México*. Conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, “Vincular los Caminos a la Educación Superior”, organizado por la Ford Foundation, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/11sep-Schmelke-02.pdf>
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, 40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/998/99827467007.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). *Universidades Interculturales*. Recuperado de <http://www.ses.sep.gob.mx/interculturales.html>
- Secretaría de Gobernación. (s.f.). *Programa Nacional de Becas para la Educación Superior*. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Estatal/BAJA%20CALIFORNIA%20SUR/Programas/BCSPROG06.pdf>
- Silva Laya, M. (2012). Equidad en la Educación Superior en México: La Necesidad de un Nuevo Concepto y Nuevas Políticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(4). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2750/275022797004/>
- Sistema Universitario Jesuita [SUJ]. (s.f.). *¿Qué es el SUJ?* Recuperado de <http://www.suj.org.mx/index.htm>
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Theis, A. (2003). La resiliencia en la literatura científica. En M. Manciaux (comp.). *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp.45-59). Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Titran, M. (2008). El surgimiento del concepto. En B. Cyrulnik, Tomkiewicz, S., Guénard, T. Vanistendael, S. Manciaux, M. y otros. *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia* (pp.33-50). Barcelona: Editorial Gesida.

- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83-96.
- Tomkiewicz, S. (2008). El surgimiento del concepto. En B. Cyrulnik, Tomkiewicz, S., Guénard, Vanistendael, T., Manciaux, M. y otros. *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia* (pp.33-50). Barcelona: Editorial Gesida.
- Universidad Iberoamericana Puebla [UIAP]. (2018). *Convocatoria 2017 del Programa de Becas Pedro Arrupe*. México: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Universidad Iberoamericana Puebla [UIAP]. (2014). *Reglamento del Programa de Becas Pedro Arrupe, S.J.* México: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Velasco Cruz, S. (2010). *La inclusión de estudiantes indígenas en las universidades públicas de México. El caso de dos programas de acción afirmativa*. HAL archives-ouvertes. Recuperado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00532571/document>
- Walsh, C. (2002). (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En N. Fuller (ed.). *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades* (pp. 115-142). Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*, XXIV(46), 39-50.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Trabajo presentado en el Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural". Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.
- Zúñiga Muñoz, X. (2016). Educación Superior y pueblos indígenas: experiencias, interpelaciones y desafíos para la Universidad Estatal a Distancia en Costa Rica. En D. Mato (comp.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp. 209-230). México, DF: Universidad Autónoma de México.