

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES



**ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN SOCIOCULTURAL Y DESVENTAJAS
SOCIALES ASOCIADAS A LA TRAYECTORIA EDUCATIVA UNIVERSITARIA DE
JÓVENES INDÍGENAS EN NUEVO LEÓN.**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES CON
ORIENTACIÓN EN DESARROLLO SUSTENTABLE**

**PRESENTA
MTRA. GABRIELA GALLEGOS MARTÍNEZ**

NOVIEMBRE 2022

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES**



**ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN SOCIOCULTURAL Y DESVENTAJAS
SOCIALES ASOCIADAS A LA TRAYECTORIA EDUCATIVA UNIVERSITARIA DE
JÓVENES INDÍGENAS EN NUEVO LEÓN.**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES CON
ORIENTACIÓN EN DESARROLLO SUSTENTABLE**

**PRESENTA
MTRA. GABRIELA GALLEGOS MARTÍNEZ**

COMITÉ TUTORAL

**DRA. MARÍA LUISA MARTÍNEZ SÁNCHEZ
DIRECTORA**

**DRA. REBECA MORENO ZÚÑIGA
CODIRECTORA**

**DR. JOSÉ MARÍA INFANTE BONFIGLIO
CODIRECTOR**

NOVIEMBRE 2022

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a las 21 personas que participaron en esta investigación. Gracias por el tiempo y la confianza para compartir conmigo su trayectoria (personal y académica) que no siempre ha sido fácil. Tienen mi admiración y respeto para siempre.

También agradezco a quienes integraron mi Comité de tesis. A la **Dra. María Luisa Martínez Sánchez**, la **Dra. Rebeca Moreno Zúñiga** y el **Dr. José María Infante Bonfiglio** por su apoyo, retroalimentación y acompañamiento durante el doctorado. Su guía y consejos fueron parte fundamental en la construcción del presente documento.

A mis sinodales, el **Dr. Juan Sánchez García** y el **Dr. José María Duarte Cruz** por sus oportunos comentarios y revisiones que han mejorado este trabajo.

Al personal docente y administrativo del IINSO por su apoyo, enseñanzas y contribuciones a lo largo del doctorado.

A mis compañeros de generación: Cristina, José Luis, Felipe y Gerardo.

A mi mamá, papá y hermana, por su apoyo incondicional durante todo el proceso.

Finalmente, pero no por ello menos importante quiero agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por la beca otorgada para estudiar el doctorado.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general analizar la relación entre 1) la acumulación de ventajas y/o desventajas sociales y 2) las estrategias de adaptación sociocultural con la conformación y consolidación de las trayectorias educativas universitarias de jóvenes indígenas.

Se utilizó la teoría de la estructuración de Giddens como teoría general que orientó la investigación. Se argumenta que, si bien existen estructuras que condicionan la llegada de las y los jóvenes indígenas a la universidad, estos tienen la capacidad para desplegar estrategias de adaptación que les permitan superar dichas estructuras y alcanzar los objetivos planteados que, en este caso, sería egresar de la universidad. La teoría de la estructuración de Giddens, complementada con teorías sustantivas como la del habitus de Bourdieu permitieron aproximarse a la complejidad y diversidad en la formación de trayectorias educativas universitarias e indagar en el proceso de acumulación de ventajas y desventajas que han tenido.

El diseño de la investigación fue de corte cualitativo, se utilizó el método biográfico y se complementó con la perspectiva-teórica metodológica de curso de vida, incorporando sus principios y los elementos de trayectorias vitales, transiciones y punto de inflexión. Se utilizó la entrevista a profundidad para conocer y comprender los itinerarios biográficos de 21 jóvenes indígenas de diferentes etnias. Se buscó que las y los jóvenes cubrieran tres perfiles tener una mejor comprensión de la problemática. Por tanto, la muestra final estuvo conformada por jóvenes que se encontraban estudiando una carrera universitaria al momento de la entrevista, por jóvenes que ya habían concluido sus estudios y por jóvenes que habían truncado temporal o definitivamente la universidad.

Los resultados indican que existen desventajas acumuladas a través del curso de vida de las y los jóvenes, las cuales representan factores de riesgo para la culminación de cada etapa escolar incluyendo los estudios universitarios. Éstas se asocian principalmente a la estructura y volumen de capitales, principalmente el económico y el cultural (objetivo e institucionalizado) y condicionan, pero no determina la trayectoria educativa. Es posible superar la desigualdad heredada y un origen social desventajoso, pero para ello se deben configurar otros factores de protección y ventajas que ayuden a resarcir las desventajas acumuladas. Es decir, las y los jóvenes que egresaron o continúan estudiando al momento de la entrevista lograron sortear los obstáculos económicos y la falta de capital cultural y emocional mediante el uso del capital social de puente, dado que a través de este consiguieron becas de manutención o escolares, así como horarios de trabajo flexibles que aliviaron la presión económica. Sin embargo, en las trayectorias educativas de quienes desertaron este tipo de capital no estuvo presente.

Respecto a lo anterior, es esencial puntualizar que las y los jóvenes han logrado movilizar su agencia para ingresar a la universidad, inclusive quienes tuvieron que desertar, por lo que no son entes pasivos incapaces de desplegar acciones o estrategias. No obstante, al identificar la incidencia del escaso volumen de capitales en la continuidad educativa, se argumenta que el esfuerzo realizado y la agencia de las y los jóvenes deben ser complementados con políticas integrales que apunten a transformar las estructuras y reduzcan no solo los riesgos económicos y culturales, sino también los relacionados con el capital emocional y la falta de redes de apoyo, es decir, de capital social.

Contenido

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
1.1 Antecedentes	7
1.2 Justificación.....	21
1.3 Contextualización de la problemática en Nuevo León.....	30
1.3.1 Procesos históricos de la población indígena	30
1.3.2 Caracterización de la población indígena en Nuevo León	34
1.4 Modelos educativos para población indígena	44
1.5 Preguntas de investigación	54
1.5.1 General	54
1.5.2 Particulares	54
1.6 Objetivos	54
1.6.1 Objetivo general	54
1.6.2 Objetivos específicos.....	55
1.7 Supuestos.....	55
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	56
2.1 Trayectorias educativas de jóvenes indígenas: factores de riesgo y protección.....	56
2.2 Teoría de la estructuración	59
2.3 Dimensión estructural: procesos de acumulación de ventajas y desventajas	67
2.3.1 Sobre multiculturalismo	73
2.3.2 Sobre interculturalidad	83
2.3.3 Interculturalidad en instituciones educativas de nivel superior.....	89
2.3.4 Características de la institución educativa.....	94
2.4 Dimensión individual: Estrategias de adaptación sociocultural	97
2.4.1 Agencia	98
2.4.2 Aculturación y cambios identitarios.....	103
CAPÍTULO 3: SUSTENTABILIDAD Y POBLACIÓN INDÍGENA	112
4.1 Desarrollo Sustentable.....	113
4.2 Tres dimensiones de sustentabilidad	114
4.3 Sustentabilidad social.....	116
4.4 Sustentabilidad social y desigualdad.....	119
4.5 Desigualdad, educación superior y población indígena	122
CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA	125
3.1 Perspectiva teórica-metodológica	126
3.2 Método	128

3.3 Participantes	131
3.4 Procedimiento	135
3.5 Aspectos éticos de la investigación.....	142
CAPÍTULO 5: HALLAZGOS	143
5.1 Factores de riesgo: desventajas acumuladas	146
5.1.1 Factores de riesgo relacionados con las trayectorias vitales.....	147
5.1.1.1. Trayectoria familiar.....	147
5.1.1.2 Trayectoria educativa preuniversitaria	153
5.1.2 Factores de riesgo relacionados con la estructura y volumen de capitales.....	159
5.1.2.1 Capital económico.....	161
5.1.2.2 Capital cultural	163
5.1.2.3 Capital emocional.....	168
5.1.3 Factores de riesgo relacionados con el tiempo y lugar de migración.....	173
5.1.3.1. Prácticas de no reconocimiento en contextos urbanos y universitarios.....	174
5.1.4 Procesos de aculturación	183
5.2 Factores de protección: estrategias de adaptación.....	186
5.2.1. Factores de protección relacionados con las trayectorias vitales	187
5.2.1.1. Trayectoria familiar.....	188
5.2.1.2. Trayectoria educativa preuniversitaria	190
5.2.2 Factores de protección relacionados con el tiempo y lugar de migración.....	194
5.2.2.1. Oportunidades en la ciudad	195
5.2.3. Actitudes de reivindicación e identidad	197
5.2.4 Factores de protección relacionados con la estructura y volumen de capitales.....	203
5.2.4.1. Capital cultural	203
5.2.4.2. Capital emocional.....	208
5.2.4.3. Capital social	212
5.2.5. Agencia	220
5.3 Trayectoria educativa universitaria	228
5.3.1. Preingreso.....	229
5.3.2. Primer año universitario	234
5.3.3 Estancia universitaria	237
5.3.4 Características universitarias.....	247
5.3.5 Interseccionalidad de características	268
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES.....	273
REFERENCIAS	288

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes

Las investigaciones sobre la juventud indígena en México surgen a finales de los años 90. Hasta ese entonces los estudios realizados con grupos indígenas se enfocaban en la población adulta o infantil, ya que la transición de la niñez a la adultez se daba casi de inmediato sin dar lugar al período juvenil, ello debido a las propias costumbres y tradiciones de los grupos indígenas (Pérez, 2014; Urteaga, 2008).

Sin embargo, la migración, la introducción de los medios de comunicación y de la escuela secundaria y preparatoria en las comunidades rurales e indígenas fueron cambios sociales que prolongaron y visibilizaron el período juvenil. A partir de ello, la mirada de las y los investigadores se ha diversificado a estas nuevas realidades y situaciones en el país, haciendo que la producción de estudios y conocimientos acerca de los grupos juveniles indígenas aumenten (Pérez, 2011; Urteaga, 2008).

Algunas investigaciones se han abocado a conocer cómo se vive el período de juventud en las comunidades rurales e indígenas y los cambios que ello supone en su dinámica (Aquino, 2009; Ávalos et al., 2010; Barroso, 2009). La migración de jóvenes indígenas a las ciudades y su relación con los procesos identitarios han sido abordados por Ariza (2005), Duarte (2000), García-Álvarez (2020), Pérez (2015) y Urteaga (2008). Mientras que Cruz (2013a), Pérez (2016) y Serrano (2012) se han enfocado en lo que significa ser joven para estas personas.

Otros estudios han tenido la finalidad de conocer y comprender las situaciones de discriminación y rechazo que sufren las y los jóvenes indígenas que se insertan en espacios

laborales, ejemplo de ello son los realizados por Durin (2003) con mujeres jóvenes que trabajan en el servicio doméstico en Nuevo León, o el de Barroso (2009) con jóvenes que trabajan en el sector turístico del estado de Guerrero.

En esa línea, el trabajo de Moreno (2010) analizó la imagen de cuatro grupos indígenas de acuerdo con las noticias emitidas por un periódico en la Zona Metropolitana de Monterrey (ZMM) y permitió dar cuenta de los diferentes estereotipos y prejuicios asociados al indígena. En la investigación presentada por la autora se encontró que tales estereotipos fueron diferentes según el grupo indígena. Mientras que a los wixárika (huicholes) y rarámuris (tarahumaras) se les asoció con la venta de productos artesanales considerados valiosos o con la necesidad de brindarles ayuda asistencial, a los hña hñu (otomíes) y ñuu savi (mixtecos) se les relacionó con la indigencia, con la venta ambulante y con la ocupación posesionaria de terrenos irregulares.

El conocimiento alrededor de los temas mencionados sigue robusteciéndose con la aportación de otras investigaciones. Sin embargo, las juventudes indígenas ya no figuran únicamente en la sociedad como vendedores ambulantes, empleados o migrantes interestatales e internacionales. Por el contrario, ha emergido desde hace algunos años el y la joven indígena universitario/a como actor social, situación que tiene implicaciones y transformaciones para la dinámica sociocultural de las ciudades receptoras, por lo que también han comenzado a generarse estudios sobre juventud indígena en instituciones educativas de nivel superior.

A continuación, se mencionarán algunos de los estudios realizados en el ámbito universitario con jóvenes indígenas y posteriormente los efectuados específicamente en el estado de Nuevo León.

La investigación realizada por Carnoy et al. (2002) con jóvenes de Chiapas y Oaxaca tuvo como finalidad analizar las circunstancias económicas y sociopolíticas involucradas en su ingreso o no a la educación superior. Se identificó que las diferencias culturales, el rezago educativo, la situación económica precaria y la discriminación fueron factores decisivos que obstaculizaron el inicio y finalización de sus estudios universitarios.

Las diferencias culturales se relacionaron con la adaptación a la ciudad o destino migratorio, mientras que la discriminación fue ejercida por pares mediante actos que menospreciaron sus lenguas y culturas indígenas. Por su parte, el rezago educativo si bien no fue generalizado, sí representó una problemática frecuente en escuelas de comunidades rurales e indígenas, tanto por la falta de infraestructura adecuada como de docentes bilingües (Carnoy et al., 2002).

El estudio realizado por Chávez (2008) con jóvenes estudiantes en la Universidad Autónoma de Chapingo (Estado de México) abordó la influencia de situaciones personales en la permanencia y egreso de la universidad, concretamente las experiencias de discriminación y de soledad. Las y los jóvenes experimentaron conflictos con sus pares no indígenas ya que estos utilizaron sobrenombres despectivos para nombrarles haciendo alusión a su pertenencia étnica. Dichos conflictos dificultaron el establecimiento de redes de apoyo y minimizaron las interacciones sociales.

Las situaciones mencionadas ocasionaron que las y los jóvenes además de sortear los retos académicos, también debieran enfrentarse a cuestiones personales que amenazaron su continuidad en la institución. Sin embargo, se identificó que la Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (UUA EI) fue un programa fundamental para resarcir o minimizar los

riesgos de abandono, dado que contribuyó a satisfacer las necesidades educativas y socioafectivas de las y los jóvenes (Chávez, 2008). Las actividades de la UUAEI propiciaron una revaloración de las identidades étnicas y permitieron el establecimiento de redes de apoyo y la generación de sentido de pertenencia, además de ayudar con la nivelación educativa a través de tutorías académicas.

Baronnet (2008) realizó una investigación en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek, primera en ser creada por y sólo para docentes indígenas en Chiapas. El estudio analizó los retos y problemáticas a los que se enfrentan las y los estudiantes normalistas. Además, identificó que las y los jóvenes siguen teniendo un alto sentido de pertenencia y orgullo por su cultura de origen, esto pese a estar en un contexto urbano que continúa reproduciendo prácticas discriminatorias.

También en el sur de México, Ortelli y Sartorello (2011) condujeron una investigación mediante la cual identificaron los conflictos que ocurren entre los jóvenes indígenas universitarios y los no indígenas en la Universidad Intercultural de Chiapas. Tales conflictos ocurrieron en tres ámbitos: los programas compensatorios de discriminación positiva (que benefician en cuestión de becas principalmente a jóvenes indígenas), el académico y el de las relaciones interpersonales. Por lo que las y los jóvenes entrevistados enfatizaron la necesidad de establecer actividades o políticas que realmente apuntaran a lograr una convivencia intercultural en la institución.

La experiencia de dos jóvenes indígenas universitarios, también en el estado de Chiapas, fue abordada por Bermúdez y Gómez (2011), quienes encontraron que las redes de apoyo social con las que contaban los jóvenes fueron fundamentales para su ingreso y egreso

universitario. Particularmente se identificó a la familia nuclear como una fuente de recursos tangibles e intangibles manifestados en el apoyo emocional, motivación e involucramiento en la vida académica, así como en la ayuda económica (sujeta a las posibilidades de cada familia).

De manera similar, Czarny (2012) abordó las experiencias, las reflexiones y procesos que viven jóvenes indígenas estudiantes, pero de la Universidad Pedagógica Nacional en el estado de México. El proyecto da cuenta de las situaciones de discriminación y rechazo que experimentaron las y los jóvenes, pero destaca que las redes de apoyo social integradas por la familia y por algunos pares fueron un factor fundamental para motivarles a terminar sus estudios, pese a los conflictos y la discriminación.

También en la Universidad Pedagógica Nacional, Hernández (2013) realizó una investigación para conocer las condiciones de escolarización preuniversitaria de las y los jóvenes indígenas y su relación con la trayectoria en la educación superior. El autor identificó que la falta de infraestructura adecuada, de cobertura suficiente y de personal docente bilingüe fueron características que ocasionaron un rezago educativo desde el nivel básico de educación. Si bien algunos estudiantes lograron nivelarse académicamente en las siguientes etapas educativas, también fue frecuente que dicho rezago se acumulara a lo largo de la trayectoria académica preuniversitaria, lo que obstaculizó su ingreso a la educación superior.

Por su parte, la tesis doctoral desarrollada por Meseguer (2012) con jóvenes indígenas de la Sierra Zongolica en Veracruz, abordó las resignificaciones que las y los jóvenes tienen respecto a lo rural, lo étnico, el género y lo universitario, ello a raíz de las nuevas experiencias vividas en la educación superior. Encontró que las y los jóvenes aprendieron a utilizar la

identidad étnica y articularla con la identidad universitaria según el contexto y los actores con quienes interactuaban y si bien fuera del contexto universitario siguieron expuestos a prácticas de discriminación y sexistas, los aprendizajes obtenidos dentro de la universidad les permitieron enfrentarlos y denunciarlos.

Siguiendo con los trabajos en la Universidad Intercultural Veracruzana, Zebadúa (2013) analizó los cambios identitarios de las y los estudiantes en relación con la influencia de factores externos globales y locales que transformaron la condición juvenil indígena en dicha región, surgiendo él y la joven indígena estudiante como actor social. El autor encontró que este nuevo actor social, con acceso a la educación universitaria, se ha insertado en el contexto urbano de una manera diferente al de sus similares de generaciones pasadas quienes tenían cabida sólo en el espacio laboral. En cambio, a las y los jóvenes de las generaciones actuales, la educación superior les ha proporcionado mayores recursos para incursionar y participar en diferentes contextos laborales, políticos y académicos.

Las investigaciones de Bustillos et al. (2016), Guzmán (2014) y López et al. (2015) se enfocaron en el uso de las tecnologías de información, y encontraron que la falta de habilidades tecnológicas relacionadas con el uso de programas computacionales y de motores de búsqueda constituyeron factores que afectaron el desempeño escolar de las y los jóvenes, particularmente durante los primeros semestres universitarios.

Los hallazgos señalan que las y los jóvenes comenzaron a utilizar una computadora a edades más avanzadas, al menos en comparación con quienes se escolarizaron en la ciudad y aunque en la educación media superior tuvieron acceso a laboratorios de computación, el tiempo destinado a la alfabetización digital no fue suficiente, además carecieron de la

infraestructura necesaria en sus hogares para continuar practicando y aprendiendo. Por tanto, ingresaron a la universidad con una clara desventaja en materia de uso y apropiación de las tecnologías de información.

La investigación doctoral de Vergara-Mendoza (2015) también se relacionó con la alfabetización digital de jóvenes universitarios. La autora destaca la importancia de fortalecer los conocimientos tecnológicos de las y los jóvenes, de contar con docentes capacitados y actualizados en temas referentes a la enseñanza de competencias digitales, así como de mejorar la infraestructura computacional en las universidades.

En Veracruz, Casillas et al. (2015) y Ortiz (2015), realizaron investigaciones sobre la relación entre el origen social de las y los jóvenes indígenas y sus trayectorias escolares. Estos trabajos de enfoque cuantitativo permitieron identificar que las y los estudiantes con mayor riesgo de deserción escolar tenían como característica en común un origen social desventajoso. Dicho origen social se caracterizó por familias cuyos progenitores no habían concluido la educación básica y se desempeñaban en empleos de baja remuneración, por lo que la insuficiente cantidad de ingresos económicos les impedían invertir en recursos educativos o didácticos para la formación de las y los hijos, es decir, contaban con un bajo volumen de capital cultural y económico, situación que incidió en las trayectorias académicas de las y los jóvenes.

Por su parte, Sartorello (2016) encontró que, en la Universidad Intercultural de Chiapas, las relaciones e interacciones entre las y los estudiantes han estado mediadas e influidas por el contexto social e histórico de San Cristóbal de Las Casas, lugar donde se encuentra la institución. Este contexto está caracterizado por relaciones asimétricas de

dominación-sumisión entre indígenas y no indígenas, situación que se reprodujo en el espacio universitario y originó distintas formas de socialización. Encontró que también en la universidad se presentaron interacciones marcadas por la discriminación y exclusión hacia jóvenes indígenas.

Sin embargo, destaca la existencia de mecanismos y acciones gestadas en la institución para propiciar interacciones valorativas y respetuosas. Como ejemplo de ello menciona las clases de lengua originaria que se imparten de manera obligatoria para todas y todos los estudiantes y las materias de vinculación con comunidades indígenas. Ambas acciones han posicionado a las y los estudiantes indígenas con mayores ventajas académicas dada su condición etnolingüística, lo que a su vez ha propiciado otras formas de convivencia con sus pares no indígenas (Sartorello, 2016).

En relación con los hallazgos de Sartorello (2016) se encuentra la investigación de Mendoza (2018) en la Universidad Veracruzana. La autora analizó la construcción identitaria de jóvenes indígenas inmersos en un contexto histórico y político caracterizado por el racismo, la exclusión y las desigualdades hacia las poblaciones indígenas. Mendoza (2018) destaca que, si bien este contexto adverso tuvo implicaciones para las y los jóvenes, particularmente en sus procesos de valoración étnica, también propició que emergieran como agentes activos con propuestas y acciones concretas para revertir la subvaloración hacia sus comunidades.

A través de las entrevistas, las y los jóvenes enfatizaron la importancia de incluir en los diseños curriculares experiencias formativas acordes con las necesidades reales de sus comunidades, así como de mejorar los proyectos de vinculación para propiciar la valoración, el reconocimiento y la utilización de la sabiduría tradicional de las comunidades indígenas en

los contextos urbanos (Mendoza, 2018). Se encontró que la universidad representa un espacio fundamental donde pueden generarse otras acciones y procesos de valoración, asimismo que es necesario reconsiderar la imagen que se tiene de la juventud indígena dado que todos los procesos que experimentan en el contexto urbano y universitario han propiciado la emergencia de distintas formas de identidad juvenil indígena (Mendoza, 2018).

Por otro lado, Pérez (2019) realizó una investigación con jóvenes indígenas oaxaqueños pertenecientes a la Universidad de Chapingo con la finalidad de conocer sus experiencias universitarias y las condiciones de escolarización. Los hallazgos indican que las y los jóvenes contaron con el apoyo de sus familias a lo largo de sus trayectorias educativas, pero no su soporte económico dadas las condiciones precarias en las que vivían; ello implicó mayores obstáculos para su continuidad académica y que debieran prolongar el inicio de su formación universitaria para trabajar y reunir el dinero suficiente.

También se evidenció la agencia ejercida por las y los jóvenes para llevar a cabo estrategias que les permitieran ingresar a la universidad. Si bien lograron dicho objetivo, Pérez (2019) concluye que las condiciones sociales y económicas acotaron sus posibilidades para elegir la institución de educación superior de su preferencia, razón por la que cual optaron por la Universidad de Chapingo debido a sus programas compensatorios de apoyo a jóvenes de escasos recursos.

En relación con las problemáticas derivadas de las condiciones económicas, la investigación realizada por Gómez (2019) con jóvenes de la Universidad de Quintana Roo se enfocó particularmente en el uso de las tecnologías de la información para las tareas escolares y encontró que la mayoría de las y los estudiantes no contaba con un aparato electrónico para

la realización de las tareas y actividades académicas por lo que debieron buscar recursos monetarios para adquirir uno. Mientras que algunos tuvieron la posibilidad de comprar o conseguir una computadora, otros debieron utilizar sus teléfonos inteligentes o tabletas para las tareas escolares. La autora señala que la totalidad de las y los participantes sabían cómo utilizar dichos aparatos, no obstante, sus habilidades tecnológicas fueron menores en comparación con jóvenes no indígenas, quienes se familiarizaron con aparatos electrónicos desde edades tempranas, independientemente de que tuvieran la posibilidad de adquirir uno o no.

González- Apodaca (2020) analizó las experiencias escolares de jóvenes ayuuk para comprender los motivos que ocasionaron la interrupción de sus estudios universitarios. Identificó que la problemática tuvo múltiples causas, una de ellas fue la falta de ingresos suficientes que impidió a las y los jóvenes solventar los gastos escolares y los derivados de la mudanza y del establecimiento en el lugar de destino. Otro obstáculo fueron las desigualdades asociadas al género, particularmente en lo relacionado a embarazos tempranos, al matrimonio o la desaprobación de la pareja para continuar estudiando. Además, la falta de contactos o redes en la ciudad impidió acceder a beneficios relacionados con apoyo socioafectivo, acompañamiento en el proceso de adaptación e información o acceso a contactos relacionados con oportunidades laborales o académicas. Por tanto, la interseccionalidad de desigualdades ocasionó la interrupción de los estudios universitarios y pese a que existían políticas compensatorias en las instituciones, no fueron suficientes para subsanar las desventajas acumuladas (González-Apodaca, 2020).

Se observa que las investigaciones mencionadas identifican problemáticas similares independientemente de que se hayan realizado en distintos espacios geográficos. Se señala

continuamente que la discriminación, la falta de capital económico, el rezago educativo, la brecha en cuanto a conocimientos digitales, la adaptación y las diferencias culturales son factores que obstaculizan las trayectorias académicas de las y los jóvenes e influyen en su ingreso, permanencia y egreso de la universidad. Los estudios también destacan la importancia de la familia y de las políticas universitarias como factores que facilitan el afrontamiento de los obstáculos antes mencionados.

Se advierte también que la mayoría de las investigaciones se han realizado en estados donde existe una alta concentración de población indígena, lo que permite robustecer el conocimiento que se tiene sobre el sector juvenil de dicha población. No obstante, también han comenzado a figurar desde hace algunos años los trabajos en estados del norte de la república, concretamente en Nuevo León, donde si bien la población indígena aún representa un grupo minoritario, ha ido creciendo en representación. A continuación, se presentan los estudios realizados con jóvenes indígenas universitarios en la ZMM.

La investigación realizada por García-Tello (2013), analizó las estrategias utilizadas por las y los jóvenes para insertarse en el contexto urbano. Una de las acciones identificadas fue la participación en grupos o asociaciones indígenas a través de las cuales establecieron redes de apoyo con otras personas. Dado que las actividades en estos espacios se orientaron a la valoración, el respeto y la promoción de la diversidad cultural, propiciaron que las y los jóvenes pudieran contrarrestar las experiencias de discriminación o exclusión vividas en la ciudad. García-Tello (2013), también enfatiza la necesidad de promover políticas públicas que satisfagan las necesidades básicas, incrementen el acceso a servicios públicos y proporcionen oportunidades laborales, educativas y sociales dignas y pertinentes culturalmente.

En ese sentido, el diagnóstico hecho por Olvera et al. (2011) tuvo como objetivo conocer cómo están insertos los jóvenes indígenas en la educación media superior en Nuevo León, además de resaltar las políticas que cada institución tiene para la atención de dicha población. Los autores encontraron que en las universidades y preparatorias (con excepción de la Universidad Autónoma de Nuevo León), no existen procesos administrativos que permitan tener un conteo de cuántos estudiantes indígenas existen. Las cifras proporcionadas por algunas instituciones provinieron de la información recabada por docentes u otros estudiantes, sin embargo, los conteos no se realizaron de manera sistemática o a nivel institucional.

Otra dificultad para su conteo radicó en que las y los jóvenes, por temor al rechazo y discriminación, ocultaron su origen étnico al momento de inscribirse. Olvera et al. (2011) señalan que la falta de cifras exactas complica la creación y despliegue de programas o políticas pertinentes para atender al estudiantado indígena inserto en preparatorias y universidades en la ZMM.

Por su parte, García-Álvarez (2012) analizó la manera en que jóvenes indígenas ñuu savi (mixtecos) residentes en la ZMM han construido o recreado su juventud. El autor menciona que estos jóvenes han elegido e incorporado a su identidad elementos culturales que encuentran en sus diferentes interacciones tanto con personas de su comunidad en el contexto urbano, como con otras personas que no pertenecen a un grupo indígena. Además, destaca las diferentes ofertas educativas, laborales y de recreación a las que tienen acceso, las cuales inciden también en su construcción identitaria juvenil. Menciona que los jóvenes ñuu savi “son agentes sociales creativos e innovadores que, mediante la definición de diferentes estrategias y mecanismos de selección y decisión, confrontan y negocian su condición étnica y

juvenil en las diferentes dimensiones donde desarrollan su vida cotidiana” (García-Álvarez, 2015a, p. 261).

Este mismo autor enfatiza la importancia de visibilizar a la población indígena que estudia la educación media superior y superior. Ello con el fin de crear o fortalecer los programas de atención que existen, tanto en materia de continuidad educativa como los relacionados con la afirmación positiva identitaria, mismos que destacan la importancia de las relaciones interculturales y las estrategias para promoverlas (García-Álvarez, 2016).

La investigación realizada por Sordo (2020) analizó la experiencia laboral y educativa de jóvenes indígenas en Nuevo León. El trabajo enfatiza que la ZMM se ha perfilado como destino migratorio para la juventud indígena en los últimos años. El autor identificó que una parte de las y los jóvenes entrevistados se trasladaron a la ciudad únicamente con la expectativa de encontrar un empleo bien remunerado, pero con el paso del tiempo decidieron continuar con sus estudios de educación superior. Las y los jóvenes señalaron que el contar con un título universitario les permitió acceder a mejores empleos, al menos en comparación con sus pares indígenas sin estudios de educación superior. Sordo (2020), también identificó que la experiencia universitaria incidió positivamente en su identidad étnica, dado que el sentimiento de orgullo y logro por la conclusión de sus estudios universitarios se maximizó al tomar en cuenta las desventajas devenidas por ser indígenas, lo que ocasionó una revaloración de su pertenencia étnica.

Martínez (2020) realizó una investigación con jóvenes tének universitarios y encontró, a diferencia de Sordo (2020), que en algunos casos los conocimientos adquiridos durante la educación superior derivaron en una ruptura con la cultura de origen; misma que fue

catalogada como atrasada, particularmente por el cuestionamiento de determinadas costumbres, tradiciones o saberes. Este tipo de situaciones ocurrió cuando él o la joven dejó de asistir o visitar su comunidad por periodos prolongados, por lo que el vínculo comunitario se debilitó. Asimismo, tal situación implicó un conflicto personal para las y los jóvenes dado que se debatieron entre la importancia de su cultura y las exigencias del entorno urbano que los llevaron a modificar, negar u ocultar su identidad étnica para evitar situaciones de discriminación o acoso escolar. Para contrarrestar los escenarios antes descritos, se pueden realizar actividades para fortalecer los vínculos comunitarios o establecer redes en la ciudad que valoren y respeten la diversidad cultural (Martínez, 2020).

Dada la heterogeneidad de jóvenes indígenas que residen en la ZMM, García- Álvarez (2020) encontró en su investigación que existen al menos tres perfiles: étnicos locales, étnicos migrantes translocales y étnicos multisituados. Cada uno de estos perfiles tiene características particulares. Los primeros nacieron en Nuevo León o migraron a edades tempranas, se han establecido de manera definitiva en la ciudad, residen en colonias o asentamientos congregados y conservan lazos con su comunidad de origen.

Las y los jóvenes translocales han migrado de manera reciente, ya sea por motivos laborales o educativos por lo que su permanencia en la ciudad es temporal, pero por un tiempo prolongado. Además, residen de manera dispersa o aislada, ello dificulta que estrechen lazos con otras personas de su comunidad o etnia, y se insertan en empleos de baja remuneración en el sector de servicios.

Por último, las y los jóvenes multisituados se caracterizan por migrar de manera estacional, es decir, residen en la ciudad sólo por ciertas temporadas para reunir dinero

empleándose en el sector de la construcción o del comercio ambulante, por lo que no se integran a los espacios académicos, solo laborales. Los perfiles antes descritos dan cuenta de la complejidad y heterogeneidad de la condición juvenil indígena, misma que se reconfigura en función de los cambios sociales por lo que la tipología constituye solamente un punto de partida susceptible de ser modificado (García- Álvarez, 2020).

Se observa que, si bien existen trabajos en torno a la población indígena en la educación media superior y superior, aún es necesario robustecer la investigación en este campo para diseccionar los diferentes procesos que se detonan en tales espacios, así como en el entorno urbano, en las familias, en las comunidades de origen y en los propios jóvenes. Asimismo, se argumenta que es primordial incrementar las investigaciones enfocadas concretamente en las trayectorias educativas universitarias con la finalidad de comprender los procesos o situaciones que promueven el ingreso, la permanencia y el egreso de la juventud indígena en universidades neolonesas.

1.2 Justificación

En las últimas dos décadas la ZMM ha registrado un incremento de población indígena migrante (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas [CDI], 2016; Durin, 2008). En el año 2010 Nuevo León contaba con poco más de 40 mil personas mayores de tres años que hablaban una lengua indígena (Olvera et al., 2011). Dicha cifra se incrementó a casi 60 mil personas para el año 2015, y las cifras reportadas en el último censo realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021) indican que en el estado residen poco más de 77 mil personas que hablan una lengua indígena. Los indicadores anteriores son recopilados usando el criterio de hablante de lengua indígena, sin embargo, el Instituto Nacional para los Pueblos Indígenas (INPI) utiliza además el criterio de autoadscripción. Ello

quiere decir que se toman en cuenta a todas las personas que se reconozcan como parte de una etnia indígena, hablen o no la lengua correspondiente. Con base en tal criterio, la cifra reportada por el INPI ascendió a poco más de 350 mil personas en el año 2015 (CDI, 2016).

Jáuregui (2017) realizó una estimación tomando en cuenta el criterio de hogares indígenas e identificó que el total de población se incrementó hasta los 650,000. La disparidad en las cifras reportadas por cada instancia obedece a distintos factores, entre los cuales destaca que algunas personas indígenas utilizan mecanismos de negación u ocultamiento de su identidad étnica con la finalidad de prevenir agresiones o discriminación.

En cuanto al perfil etnolingüístico, se identificó que el náhuatl es la lengua con mayor representación en el estado con 57.7% personas que lo hablan, seguido del tének (huasteco) con 21.2% y el binnizá (zapoteco) con 2.77% (INEGI, 2021). Las y los jóvenes indígenas representan el sector más numeroso ya que el 26% de la población total se encuentra entre los 20 y 29 años (INEGI, 2021), por tanto, se encuentran en edades propicias para ingresar a la educación superior.

Dado el aumento de personas indígenas residentes en Nuevo León, el INPI instaló una oficina en el estado en el año 2004 con el objetivo de atender y asesorar a dicha población en materia legal, educativa, de acceso a servicios básicos y en derechos humanos. Así también, otras dependencias de gobierno como la Secretaría de Desarrollo Social y la Secretaría de Educación cuentan con personal cuya labor es apoyar en la realización de los trámites regulatorios (acta de nacimiento, documentos de identificación personal) y colaborar con escuelas primarias donde haya estudiantes indígenas.

La sociedad civil también ha impulsado iniciativas para acompañar y apoyar a la población indígena. Asociaciones como Zihuame Mochilla, la Red Intercultural de Apoyo e Inclusión de Personas Indígenas en Nuevo León, Xipaki, Fomento Educativo Intercultural y Misión del Nayar brindan asesoría legal, apoyo para tramitar becas educativas y de manutención, así como programas de fortalecimiento de la identidad y de atención a la mujer indígena. Si bien tales instituciones y programas han contribuido para que en el estado de Nuevo León se presenten ciertos avances en materia de educación¹ para la población indígena, existen otras características y condiciones que complejizan sus trayectorias educativas y les posicionan en situaciones desventajosas.

La población indígena continúa experimentando prácticas de no reconocimiento a su identidad étnica, principalmente en forma de discriminación y exclusión. Lo anterior derivado de los estereotipos e idiosincrasias impuestos desde el México colonial, donde se les consideraba como inferiores y con menor capacidad cognitiva. A ello se le suman otras formas de violencia estructural y sistémica, por ejemplo, la dificultad para acceder a los servicios básicos ofertados por el estado o bien, la atención deficiente que se les brinda cuando utilizan alguno de dichos servicios (Aguirre, 2014).

También resulta crucial puntualizar que, aunque en Nuevo León existen docentes indígenas que acuden a primarias para impartir alguna clase en lengua materna, las escuelas secundarias y preparatorias no cuentan con programas similares. Aunado a ello, las universidades en el estado no cuentan con mecanismos que permitan conocer la cantidad y de la población indígena que atienden.

¹ Nuevo León obtuvo el porcentaje más alto de población hablante de lengua indígena alfabetizada (Olvera et al., 2011); y según las estimaciones de la CDI (2015), alrededor del 31% de las y los jóvenes indígenas mayores de 15 años que habitan en la ZMM estudian la educación media superior y superior.

Por tanto, una de las problemáticas en el plano educativo de nivel superior radica en la falta de mecanismos que permitan conocer y comprender la composición del alumnado indígena en universidades del estado (Olvera et al., 2011). De hecho, los datos que se tienen respecto a la población indígena en las universidades neolonesas son aproximaciones que toman como base la información existente en el nivel de educación media superior. Por ejemplo, para el 2015, 37% de la juventud indígena de entre 20 y 24 años en Nuevo León había concluido la preparatoria, suponiendo que la totalidad de dichos jóvenes ingresó a la educación superior, en la actualidad habría alrededor de 20 mil jóvenes estudiando en las diferentes universidades del estado (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, [INEE], 2017).

Casillas et al. (2010), mencionan que “existe una invisibilización de los estudiantes indígenas en el sistema universitario, asociada a la falta de mecanismos que los identifiquen adecuadamente y de estrategias de seguimiento de sus trayectorias que permitan observar su comportamiento dentro de las universidades”. Esta falta o escasez de información implica que la universidad, como institución, no reconozca la diversidad cultural y con ello obstaculice la generación y aplicación de políticas que atiendan a la juventud indígena en dichos niveles educativos.

A diferencia de las instituciones de educación superior en Nuevo León, las universidades de otras entidades de la república cuentan con distintos programas destinados a la regulación académica de jóvenes indígenas (para combatir el posible rezago educativo devenido de la escolarización en comunidades rurales), a la nivelación en habilidades tecnológicas y en el idioma español, así como programas de sensibilización y capacitación al

personal docente y alumnado no indígena para disminuir y evitar prácticas de no reconocimiento y actos de violencia (Casillas, et al., 2010).

La falta de programas o acciones para atender a la juventud indígena, así como las prácticas de discriminación y exclusión que experimentan en la ZMM ocasionan que la posibilidad de acceder y permanecer en la educación superior se convierta en un privilegio que es más complicado de obtener si se pertenece a una población indígena. Lo anterior queda evidenciando al tomar en cuenta que las personas no indígenas tienen una tasa de ingreso a la universidad de 23% aproximadamente, mientras que la población indígena alcanza el 8% y tal cifra se reduce para quienes además hablan la lengua correspondiente a la etnia de adscripción (Solís, et al., 2019).

La relevancia de la educación superior radica en que, además de ser un derecho que tiene toda persona, propicia el desarrollo de diferentes habilidades, conocimientos y competencias que contribuyen a mejorar su calidad de vida y también le permiten incidir positivamente en la sociedad de la que forma parte (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, [CONEVAL], 2019). Al respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2017) afirma que la educación superior contribuye a fomentar el cuidado de la salud y mejora las oportunidades laborales. El tipo de empleo al que se acceda está relacionado con el nivel de cualificación que se posee (INEE, 2017), es decir, las personas que tienen un menor nivel de cualificación están en un riesgo mayor de ser desempleadas, sobre todo si carecen de habilidades relacionadas con las tecnologías de la información (OECD, 2017).

Aunque en México la correlación escolaridad-empleo no siempre es positiva, lo cierto es que el tipo de participación en el sector productivo de la sociedad está asociado directamente con el nivel de escolaridad que se tiene (OECD, 2017). Quienes cuentan con un título universitario pueden llegar a tener 84% más de ingresos económicos a lo largo de su vida y son más proclives a recibir beneficios como seguro social y planes de ahorro para el retiro, en comparación con quienes no cuentan con dicho título (Crawley et al., 2019).

Por tanto, la educación superior se convierte en un elemento esencial para generar oportunidades laborales dignas (López-Ramírez y Rodríguez, 2020). De ahí la importancia de contrarrestar las amenazas que afectan las probabilidades de que jóvenes en condiciones desfavorables, en este caso asociadas a su origen étnico, logren ingresar, permanecer y egresar de la universidad (Suárez, 2017).

Es elemental señalar que la mayoría de las y los jóvenes indígenas han tenido que migrar para continuar con sus trayectorias educativas por lo que, además de sobrellevar los contrastes devenidos de ingresar a la universidad, también deben enfrentarse a los cambios individuales, familiares, culturales y económicos derivados de la migración hacia la ZMM. Algunos de estos cambios son positivos puesto que implican acceder a otro tipo de recursos y actividades que mejoran sus condiciones de vida y sus oportunidades de formación académica. También significa el comienzo de un proceso dinámico de adaptación a la vida universitaria y urbana, con los matices que el contexto sociocultural del estado le otorga (Sandín, 1997; Zebadúa, 2013).

Las y los jóvenes interactúan con diferentes personas y grupos en el ámbito universitario y urbano mediante los cuales tienen acceso a distintas ideas, actitudes y

conductas. Estos procesos de socialización secundaria y de heteroreconocimiento conllevan cambios en la identidad individual de cada joven, pero también en su identidad social, es decir, en el arraigo y percepción que tengan de su grupo étnico.

Los procesos identitarios, sumados a los cambios experimentados por la transición a la ciudad y a la universidad, ocasionan que las y los jóvenes deban desarrollar estrategias de adaptación al nuevo contexto, mismas que estarán influenciadas por las características de cada joven, dado que sus trayectorias familiares y preuniversitarias condicionan su migración e inciden en los recursos con los que cuentan para enfrentar cada una de las transiciones, haciendo que su inserción en el espacio urbano-universitario sea más o menos difícil.

El volumen y estructura de capitales² que tienen las y los jóvenes los posiciona en determinado lugar dentro de los distintos campos sociales a los que acceden, en este caso la universidad y la ciudad (Bourdieu, 1979), otorgándoles ciertas ventajas y/o desventajas para su incorporación y socialización en dichos campos. En consecuencia, se argumenta que para comprender la conformación de las trayectorias educativas universitarias de jóvenes indígenas es necesario analizar cómo se articulan la suma de ventajas y desventajas a las que se enfrentan y las estrategias de adaptación sociocultural que utilizan.

La importancia de abordar tal problemática, particularmente en el sector joven indígena, radica en que es el grupo que tiene el mayor peso poblacional además de un alto índice migratorio (INEGI, 2015). La relevancia de dicho sector no sólo atañe a cuestiones demográficas, sino también al hecho de que es en la etapa juvenil cuando las personas

² Bourdieu (1979) señala que existe tres tipos de capitales: económico, cultural y social. Cada persona posee diferente volumen de cada capital en función de su origen social, pero puede incrementarlo o disminuirlo de acuerdo con las experiencias y situaciones que tenga en su curso de vida. En el apartado teórico se profundizará sobre este tema.

“experimentan y desarrollan una serie particular y trascendente de procesos, eventos y decisiones que marcan de manera profunda el devenir de sus vidas” (Saraví, 2010, p. 5).

Resulta fundamental que Nuevo León y la ZMM cuenten con espacios y procesos educativos adecuados para dicha población, así como incrementar los esfuerzos dirigidos a generar políticas que atiendan sus necesidades. Particularmente porque mientras en otros estados existen universidades interculturales o convencionales que incluyen en los diseños curriculares la perspectiva intercultural, en Nuevo León las instituciones de educación superior no operan con tales modelos pedagógicos. De hecho, gran parte de la producción científica en torno al tema de jóvenes indígenas en educación superior se ubica en estados del centro y sur del país en instituciones interculturales, por lo que es necesario robustecer el conocimiento sobre dicho tema en otras regiones de la república (Bermúdez, 2017).

Además, aunque el mayor porcentaje de estudiantes indígenas se ubica en las universidades de tales regiones, también es cierto que su presencia en otras instituciones del país ha ido incrementándose “particularmente en aquellas ubicadas en estados que se han convertido en destino migratorio para la población en general, pero especialmente para la población indígena como es el caso de Nuevo León” (Gallegos-Martínez y Martínez, 2021). Si bien las y los jóvenes indígenas en las universidades neolonesas representan un grupo minoritario, ello no implica que las instituciones y los organismos gubernamentales se deslinden de su responsabilidad de ofrecer educación de calidad y programas pertinentes que les apoyen para ingresar y finalizar sus carreras profesionales.

Aunado a ello, Silva (2020) menciona que las trayectorias educativas de jóvenes que provienen de sectores sociales excluidos necesitan de mayor atención para incrementar las

posibilidades de egreso y consolidación. Una vez que logran ingresar emergen otras problemáticas originadas por las diferencias entre las experiencias socioeducativas preuniversitarias y las exigencias o habilidades necesarias en la educación superior (Silva, 2015; Tinto, 2006). De ahí la importancia que las instituciones de educación superior realicen cambios en sus modelos de atención para generar condiciones educativas adecuadas para toda su población estudiantil.

Es importante puntualizar que la migración indígena juvenil además de tener implicaciones para las universidades o a nivel individual, también conlleva determinados retos y desafíos para la ciudad receptora, dado que la dinámica demográfica, socioeconómica y cultural de una ciudad o región se modifican cuando existe un alto índice migratorio (Borja y Castells, 2002; Franco, 2012). Por tanto, existe una estrecha interrelación entre “las juventudes indígenas con los diferentes espacios donde habitan tanto a nivel nacional como internacional, configura las diferentes formas de inserción económica, articulación política, así como nuevas prácticas, significados y representaciones socioculturales” (García- Álvarez, 2015b, p. 123).

Además, es preciso agregar que la dinámica migratoria del estado no sólo atrae a población nacional sino también internacional, por tanto, los procesos de adaptación de las y los jóvenes indígenas se complejizan al tener lugar en una ciudad multicultural donde el grupo étnico al que pertenecen forma parte de la minoría cultural (Gallegos, 2020). Ello quiere decir que otros grupos étnicos residentes en la ciudad también son minoritarios, por ejemplo las personas extranjeras, pero se les jerarquiza por encima de los nacionales, otorgándoles un valor y trato distinto, particularmente para quienes provienen de Norte América y Europa, es decir, existe una asimetría cultural que se relaciona con “el poder político y socioeconómico establecido y suelen reflejar las maneras históricamente arraigadas de visibilizar o invisibilizar

la diversidad, así como la manera de estigmatizar la otredad y de discriminar a ciertos grupos en particular” (Dietz, 2017, p. 193).

Las implicaciones de residir en una sociedad multicultural se relacionan con el acceso a derechos y con las situaciones que pueden presentarse fruto de la convivencia entre personas con diferentes tradiciones e ideologías. Tales cuestiones serán profundizadas en el apartado teórico del presente documento.

En síntesis, la recurrencia migratoria indígena en el estado, la importancia de la población joven como sector estratégico dada su fuerza social, cultural y económica que gesta nuevas formas de demandar reconocimiento y derechos, su cada vez mayor participación e involucramiento en movimientos sociales y políticos (Pérez, 2007), así como la pertinencia y relevancia de continuar con los estudios relacionados con juventudes indígenas en instituciones de educación superior con modelos convencionales, hacen pertinente la presente investigación.

1.3 Contextualización de la problemática en Nuevo León.

1.3.1 Procesos históricos de la población indígena

Además de ahondar en las características de la población indígena migrante en Nuevo León, es necesario hacer un recorrido histórico que permita comprender cómo ha sido el devenir de dicha población en el país. Esto a fin de conocer los procesos que han experimentado, mismos que han estado caracterizados por la exclusión social, el menosprecio y la privación de derechos y recursos.

La llegada de los españoles en 1492 constituye un hito histórico en los procesos de la población indígena, pues marca el inicio de un nuevo orden social: el colonial. Durante dicha

etapa se diezmaron pueblos enteros dado que “la empresa colonizadora se empeñó en destruir la civilización mesoamericana sin más límite que el que imponían sus propios intereses” (Bonfil, 1990, p. 93) y se originó una distinción entre españoles e indios, colonizadores y colonizados. Los últimos, catalogados como inferiores, fueron sometidos y despojados no sólo de sus riquezas materiales sino también de las culturales; se convirtieron en la principal fuerza de trabajo, fueron esclavizados y segregados social y culturalmente.

El proceso colonial también ocasionó la homogeneización de la población indígena. Hasta antes de la llegada de los españoles existía una pluralidad de poblaciones entre las cuales estaban los aztecas, los olmecas y los chichimecas, quienes tenían formas de organización y cultura propias³. Sin embargo, los españoles establecieron políticas orientadas a la igualación (tributo, despojo de tierras, imposición religiosa, de indumentaria) y negación de la diversidad cultural e instauraron sólo una categoría para llamar a los pobladores del nuevo mundo: indios (Vázquez, 2014).

A raíz de la independencia de México se decretaron derechos para la población indígena, entre ellos el poder tener tierras y cultivarlas. No obstante, las nuevas políticas y su falta de regulación originaron otro sistema esclavista: el de los latifundios. Por tanto, gran parte de la población indígena fue despojada de sus tierras, dejándolos sólo con la opción de emplearse en las haciendas, con sueldos miserables y jornadas de trabajo exhaustivas (Bonfil, 1990). Aunque legalmente dicha población era libre y no estaba obligada a trabajar, las condiciones paupérrimas en las que vivían les orillaban a hacerlo (Bonfil, 1990). El México independentista continuó con la labor del México colonial: escindir a la población en dos

³ Si bien el orden social estaba dominado por los aztecas y estos habían ganado poder a través de batallas, la obligación de los pueblos era pagar tributo y a cambio existía libertad cultural.

grupos, el mestizo/criollo y el indígena (Vázquez, 2014), con ello se reforzaron los estereotipos impuestos para la población indígena desde tiempos de la colonia.

Durante la etapa independentista y en aras de la modernización se buscó civilizar a los grupos indígenas, “capacitar a los habitantes del campo para su ingreso al mercado laboral e incrementar la producción agrícola, así como para volverlos ciudadanos mexicanos” (Calderón, 2018, p.17). En un primer momento las políticas civilizatorias estuvieron orientadas a la educación en las comunidades rurales (Vázquez, 2014). Tales acciones no tuvieron los resultados esperados por lo que se optó por la invisibilización de la población indígena.

Para ello se establecieron diferentes políticas: se impuso como norma el uso del pantalón estilo europeo, se exhortó a dejar de utilizar los trajes típicos y el español fue instaurado como idioma oficial. Tales políticas estaban fundamentadas en los estereotipos sobre las personas indígenas, mismas que las concebían como inferiores o atrasadas y, por tanto, cambiarlas era una de las formas para mejorar su calidad de vida (Pérez y Argueta, 2015; Vázquez 2014).

La revolución buscó nuevamente mejorar la calidad de vida para la población mexicana, entre ella los grupos indígenas. Se trató de visibilizar las condiciones desventajosas y desiguales en las que vivían y crear otras más justas, así como devolverles las tierras e impulsar la educación y el acceso a servicios básicos. No obstante, la lógica detrás de estos procesos seguía siendo paternalista, pues nuevamente había dos grupos en la escena: los mestizos (ya no criollos) mexicanos que trataban de construir un proyecto de nación, de

unificar y homogenizar a la población; y los indígenas a quienes se les seguía etiquetando como inferiores y necesitados (Bonfil, 1991).

Durante la época del México revolucionario la diversidad cultural de la población indígena tenía una connotación negativa, puesto que estaba asociada a procesos de desigualdad que habían existido desde tiempos de la conquista, por tanto, tratar de homogeneizar a la población era una vía para mejorar sus condiciones de vida. Por ende, aunque la revolución mexicana trató de redimir al indígena, no lo hizo exaltando sus cualidades y riqueza cultural sino incorporándolo a la cultura nacional y haciéndole un favor al tratar de enseñarle cómo ser mestizo (Calderón, 2018).

El movimiento indigenista surgió dentro de este marco de ayuda. Al gobierno mexicano ya no le eran ajenas las poblaciones indígenas, sin embargo, sus políticas públicas seguían teniendo una lógica infantilizadora, dado que trataban de ayudarles, pero ignorando la agencia que tenían. Se propugnaba para que las manifestaciones culturales de los pueblos no fueran jerarquizadas, sino que cada una se entendiera y valorara según su contexto. No obstante, también se afirmaba la necesidad de homogeneizar a la sociedad para formar una verdadera patria (Gamio, 1969). Las políticas indigenistas decidían qué parte de la cultura indígena era necesario conservar o era bueno conservar y cuál debía ser desechada, sólo se buscaba hacer la transición menos complicada:

Para incorporar al indio no pretendemos europeizarlo de golpe; por el contrario, indianicémonos nosotros un tanto, para presentarle, ya diluida la suya, nuestra civilización..., naturalmente que no debe exagerarse a un extremo ridículo el acercamiento al indio (Gamio, 1969, p. 174).

Los párrafos anteriores permiten dar cuenta del proceso histórico de desindianización que han vivido las poblaciones indígenas. Este proceso ha estado caracterizado por una constante negación, invisibilización y discriminación. En la actualidad sigue habiendo políticas públicas que buscan subsanar las carencias que tiene esta población en materia de salud, educación y derechos humanos. Existen iniciativas por parte del gobierno y de asociaciones civiles para mejorar su calidad de vida. Empero, para no repetir los errores del pasado es fundamental que los esfuerzos estén orientados a la aceptación de México como una nación multicultural, asimismo que se reconozca la capacidad y agencia de las poblaciones indígenas para saber qué necesitan y cómo desean seguir viviendo.

Tener un panorama de los procesos indigenistas en México permite conocer la carga histórica que estos grupos vienen arrastrando desde la conquista. Esto a su vez ayuda a comprender desde qué posición llegan a vivir al estado de Nuevo León, donde si bien existe una pluralidad de condiciones migratorias, en mayor o menor medida, siguen estando presentes los estigmas impuestos desde los tiempos de la colonia, mismos que se reflejan en la discriminación, segregación y/o violencia que se ejerce hacia personas indígenas (Comisión Nacional para la Prevención de la Discriminación [CONAPRED], 2018; Kumar et al., 2014)

1.3.2 Caracterización de la población indígena en Nuevo León

La población indígena que se encontraba en Nuevo León estaba compuesta por tres grupos diferentes. Grupos nómadas y seminómadas que se asentaban temporalmente en la región (Salinas, 1990), migrantes provenientes de Tlaxcala que se asentaron durante los siglos XVI y XVII a fin de colonizar la región norte (Cavazos, 1994) y migrantes apaches y comanches procedentes del sur de Estados Unidos (Vizcaya, 2001).

De acuerdo con Cavazos (1994) y Jiménez (2007), hacia finales de 1800 estos grupos indígenas que habitaban en el estado habían desaparecido. Gran parte de la población había sido asimilada debido a la conversión religiosa resultado de la evangelización o había sido desplazada/diezmada de forma violenta por los colonizadores. En ese sentido, el estado de Nuevo León se sumó en 1852 al Plan Alianza para la Defensa, en el cual otros estados del noreste se organizaron para atacar y pacificar a los grupos indígenas todavía existentes. A consecuencia de estas agresiones, para principios del siglo XX, la población indígena había sido diezmada o se había autoinvisibilizado (Cavazos, 1994). Es decir, las personas indígenas que aún habitaban en el estado preferían ocultar o negar su origen étnico para evitar vejaciones y discriminación. Por ello durante los primeros censos realizados por el gobierno neoleonés el número de indígenas en el estado no sobrepasaba las 90 personas (Castillo, 2007).

Si bien los procesos migratorios de las poblaciones indígenas hacia el estado datan de finales de 1800, su auge inició alrededor de 1970 y fue hasta la década de los ochenta que comenzó a visibilizarse con mayor frecuencia la presencia de dicha población en la ZMM. Su incremento ha sido exponencial en los últimos 25 años (INEGI, 2015, 2021).

Tabla 1.

Población hablante de lengua indígena de más de 3 años en el estado de Nuevo León.

Año	Población
1995	7,467
2000	15,446
2005	29,538
2010	40,137
2015	59,300
2020	77,945

Fuente: Elaboración propia con base en datos del INEGI (2015,2021).

Como se señaló anteriormente, existen cifras reportadas por otras instancias gubernamentales y por académicos, por lo que se estima que el total de personas indígenas en

el estado se incrementa hasta las 650,000, de quienes 49.5% son mujeres y 50.5% son hombres (Jáuregui, 2017).

En relación con el grupo etario, la mayor cantidad de personas indígenas oscila entre las edades de 10 a 29 años, con una representación de 42% del total de población. Tales cifras permiten argumentar que además de los servicios de salud y vivienda, la educación de calidad en todos los niveles es una necesidad primordial y en aumento (INEGI, 2021). En cuanto a la cantidad y variedad de lenguas que se hablan en el estado, los registros proporcionados por el INEGI y por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) afirman que en la ZMM hay representación de alrededor de 51 lenguas diferentes, de las cuales el náhuatl el que tiene mayor número de hablantes (ver tabla 2).

Tabla 2.

Población hablante de lengua indígena de más de 3 años en el estado de Nuevo León según lengua que se habla.

Lengua indígena	Denominación en español	Número de hablantes
Náhuatl	Náhuatl	44,977
Tének	Huasteco	16,532
Binnizá	Zapoteco	2,161
Hña hñu	Otomí	2,154
Bats´il k'op	Tseltal	1,351
Winik	Chol	1,221
Ñuu savi	Mixteco	1,149
Tachihuiin	Totonaca	1,090
Ayuuk	Mixe	781
Tsa ju jmi´	Chinanteco	550
Bats´i k'op	Tsotsil	549
J natrjo	Mazahua	548
Maya	Maya	386
Ha shuta	Mazateco	290
Hamaspine	Tepehua	233
Mero ikook	Huave	152

Fuente: INEGI, 2021.

En cuanto al lugar de residencia, la mayoría se concentra en los municipios de García, Monterrey, Juárez, Pesquería, General Escobedo y Santa Catarina, es decir, en la ZMM (alrededor del 98%), pero también hay presencia en otros municipios del estado, algunos considerados semiurbanos (ver tabla 3).

Tabla 3.

Población hablante de lengua indígena de más de 3 años en el estado de Nuevo León por municipio de residencia.

Municipio	Población	Mujeres	Hombres
Total, en Nuevo León	77,945	37,686	40,259
García	13,262	6,117	7,118
Monterrey	11,159	5,861	5,298
Juárez	8,798	4,079	4,719
Pesquería	6,589	3,012	3,577
General Escobedo	6,394	3,059	3,335
Santa Catarina	4,223	2,094	2,129
El Carmen	4,181	1,985	2,196
Apodaca	4,161	1,867	2,294
Guadalupe	3,561	1,693	1,868
General Zuazua	3,338	1,576	1,762
Salinas Victoria	2,541	1,215	1,326
San Pedro Garza García	2,523	1,812	711
Ciénega de Flores	2,146	1,014	1,132
San Nicolás de los Garza	1,732	765	967
Cadereyta Jiménez	1,602	725	877
Santiago	782	371	411
Otros	980	441	539

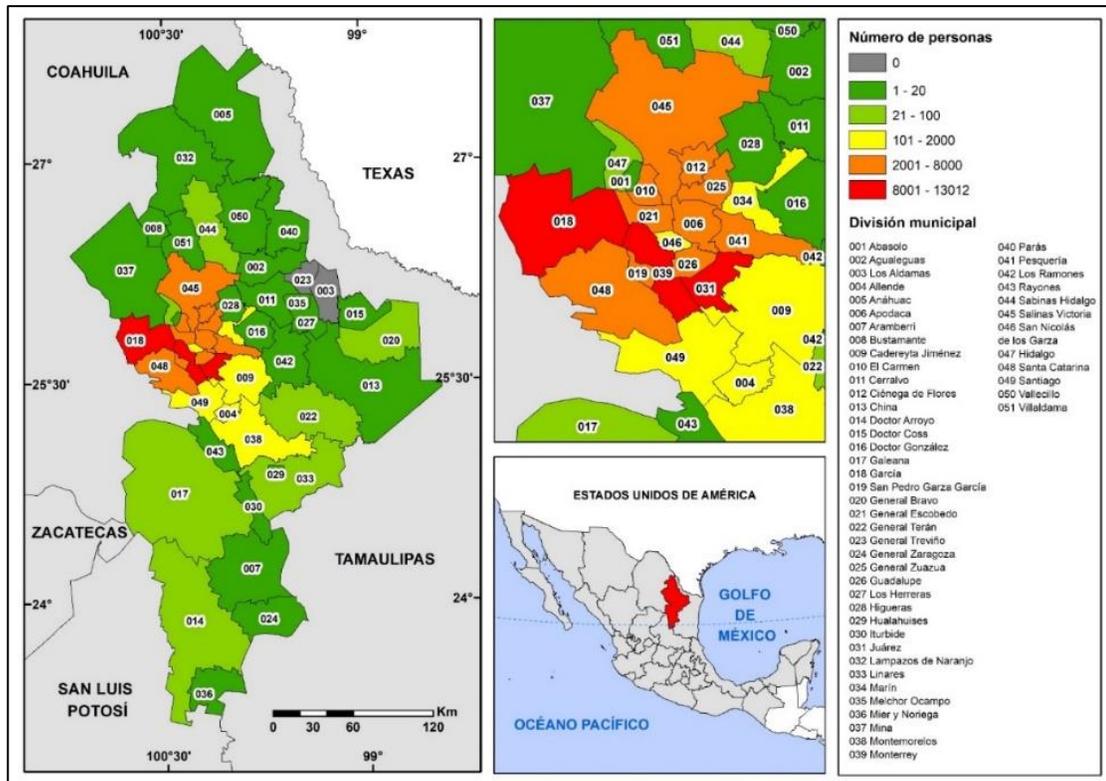
Fuente: INEGI, 2021.

Esta misma información está representada en la figura 1 y en la figura 2, donde se puede observar la distribución de la población indígena por municipio y por Área Geoestadística Básica (AGEB) respectivamente. Las figuras permiten dar cuenta de los tres patrones de asentamiento de la población indígena en el estado: congregada, dispersa y aislada (Durin et al., 2007). Quienes viven de manera congregada han formado patrones migratorios

que los llevan a residir en la misma zona y colonia y por ende comparten pertenencia étnica, lugar de origen, lazos culturales y tradiciones.

Figura 1.

Distribución de población hablante de lengua indígena de más de 3 años en el estado de Nuevo León.



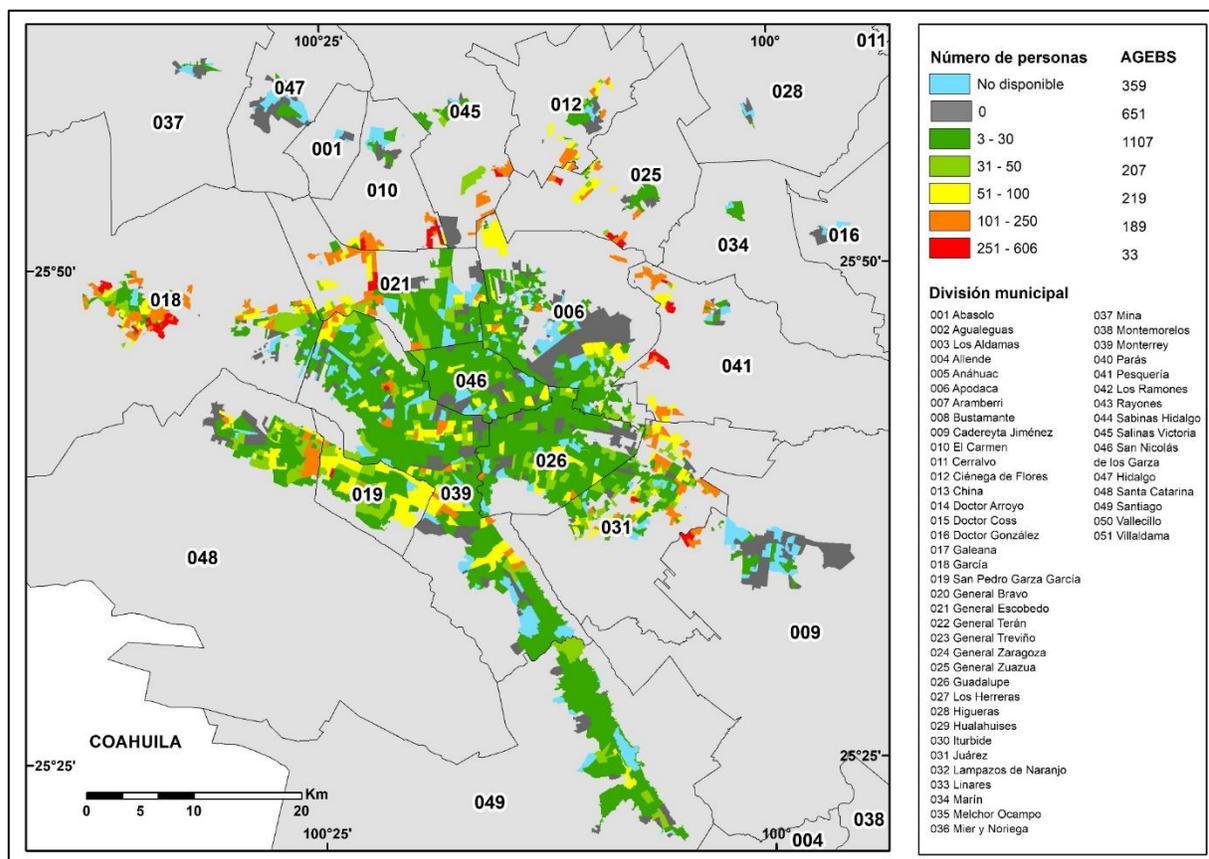
Fuente: Gallegos, G. y Martínez, M. (2021).

En las zonas de asentamiento congregadas viven mínimo 20 familias conformadas por un promedio de cinco personas y alrededor del 5% son hablantes de lengua indígena (HLI). Como ejemplo de tales casos se tienen identificadas las colonias Ampliación Unidad Modelo y Genaro Vázquez en Monterrey que cuentan con grupos hñã hñu (otomíes) procedentes de Querétaro; la colonia Héctor Caballero donde residen ñuu savi (mixtecos) de Oaxaca y la colonia Arboledas de Naranjos donde se encuentran grupos nahuas (estos últimos reubicados del margen del Río La Silla en el año 2003), ambas colonias en el municipio de Juárez. En

Apodaca también se ubica una cantidad significativa de personas indígenas, sin embargo, proceden de diferentes regiones y etnias (Castillo, 2007; Senovio, 2014).

Figura 2.

Distribución de población hablante de lengua indígena de más de 3 años por AGEB en el estado de Nuevo León.



Fuente: INEGI, 2021.

Los indicadores para estos grupos congregados señalan que poseen un nivel de ingresos de entre dos a cinco salarios mínimos diarios y en promedio la escolaridad es de 6.77 años, es decir, primaria concluida. Los hogares están encabezados en su mayoría por hombres, la población económicamente activa labora en empleos formales (fábricas y servicios) y han logrado pagar o regularizar las escrituras de las casas donde habitan para ponerlas a sus nombres (Durin et al., 2007).

El hecho de que vivan en zonas congregadas les permite no sólo reproducir elementos de su cultura de origen, sino también visibilizarse frente a las instituciones gubernamentales para ser acreedores de servicios y hacer valer sus derechos. Asimismo, favorece el establecimiento de formas de organización que les posibilita mejorar sus condiciones de vida. Como ejemplo de lo anterior se encuentra La Confederación Revolucionaria de Obreros y Campesinos, sindicato de semilleros que realiza gestiones para que se permita vender semillas, dulces y otros productos en espacios públicos (Castillo, 2007; Senovio, 2014).

En la forma de residencia de tipo disperso las personas no siempre comparten el mismo origen étnico, no existe una manera de organización formal y conviven con otros grupos de familias mestizas. Sin embargo, puede ser que se tengan familiares o paisanos viviendo en otros lugares de la ZMM y compartan con ellos lazos culturales y redes de apoyo social, aunque no de proximidad residencial. Los asentamientos dispersos se localizan principalmente en las colonias marginadas del municipio de Santa Catarina, en colonias ubicadas al pie del cerro de la silla en Monterrey, en la colonia Emiliano Zapata (donde se localiza población j natrjo) y en la colonia Fernando Amilpa (donde habita población nahua, tének y j natrjo) ambas en el municipio de Escobedo.

Los ingresos para estas poblaciones también oscilan entre los dos y cinco salarios mínimos diarios y la escolaridad promedio de las personas es de primaria concluida. Las familias están constituidas por cuatro personas aproximadamente y a diferencia de los asentamientos congregados donde se pueden localizar familias nucleares y extensas, en los asentamientos dispersos las familias son en su mayoría nucleares. La población que labora lo hace en fábricas, en el servicio doméstico o bien en el autoempleo (Senovio, 2014).

La tercera forma de asentamiento es la aislada. Las personas o familias que viven de manera aislada residen en las casas de sus empleadores y no cuentan con un espacio propio. La población que vive de esta manera está constituida en su mayoría por mujeres jóvenes que se emplean en el servicio doméstico “puertas adentro”. Es decir, viven en las casas de sus empleadores de lunes a sábado y los días de descanso se trasladan a casas de sus familiares ubicadas en alguna de las zonas ya mencionadas (Castillo, 2007; Senovio, 2014).

Las jóvenes que trabajan en el servicio doméstico tejen redes con otras empleadas de la misma zona residencial que en muchos de los casos son familiares o mujeres de la misma comunidad de origen. Esto denota la creación de redes migratorias dado que cuando una joven ha encontrado empleo busca traer a otras mujeres de su familia o comunidad para que hagan lo mismo, de esta manera van creando lazos y establecen estrategias para vivir en la ciudad (Durin et al., 2007). Cabe mencionar que la migración indígena en Nuevo León y concretamente la de mujeres jóvenes se ha intensificado como consecuencia de este incremento en la oferta de empleo doméstico de sectores medios y altos y del establecimiento de redes migratorias (Moreno, 2010).

La forma de residencia y patrones de asentamiento en la ciudad son importantes dado que la cercanía residencial propicia la conformación de redes de apoyo, así como la ratificación de su sentido de pertenencia a través de la realización de festividades oriundas de las comunidades de origen. Tales estrategias aminoran los conflictos que experimentan en las ciudades y les permite adaptarse a la nueva cultura (Barroso, 2009; Domínguez, 2011; García-Tello, 2013; Oehmichen, 2005; Ramos, 2008).

La forma de residencia también incide en el acceso a políticas públicas y servicios básicos, como lo menciona Durin (2010), los grupos que viven de manera congregada tienden a establecer mecanismos de organización y visibilización para exigir el apoyo y atención de organismos gubernamentales. Mientras que quienes viven de manera aislada, sobre todo las mujeres que laboran en el servicio doméstico, quedan excluidas de la atención pública al ocultar su etnicidad de manera intencional o no.

En los párrafos anteriores se dio cuenta de las diferentes ocupaciones en las que se emplea la población indígena, se observa que una parte importante se inserta en labores de baja remuneración. En concreto, la tabla 4 construida por Ávila y Jáuregui (2019), permite observar que en promedio el 20.4% de la población indígena en el estado se ubica en empleos como profesionista o en puestos directivos, mientras que el resto labora en empleos de baja y mediana remuneración.

Tabla 4.

Ocupación de personas hablantes de lengua indígena en Monterrey.

Ocupación	%Mujeres	% Hombres
Funcionarias, directoras y jefas	2.5	3
Profesionistas y técnicas	17.6	17.7
Trabajadoras auxiliares en actividades administrativas	12.1	4.6
Comerciantes, empleadas en ventas y agentes en ventas	15.7	9.8
Trabajadoras en servicios personales y vigilancia	8.8	9.3
Trabajadoras en actividades agrícolas, ganaderas, forestales, caza y pesca	.1	1
Trabajadoras artesanales	2.8	14.6
Operadoras de maquinaria industrial, ensambladores, choferes y conductoras de transporte	11.7	25.2
Trabajadoras en actividades elementales y de apoyo	5	8.9
Ayudantes en la preparación de alimentos	.6	.5
Vendedoras ambulantes	3.1	2.7
Trabajadoras domésticas de limpieza, planchadoras y otras trabajadoras de limpieza	20	2.7

Fuente: Ávila y Jáuregui (2019).

Ello no sólo refleja la falta de oportunidades en el sector laboral sino también las carencias y obstáculos a los que se enfrentan en el plano educativo, sobre todo de acceso a la educación superior. La falta de formación educativa influye en el tipo de mercado laboral en el que se pueden colocar y por ende en el ingreso y calidad de vida que pueden llegar a tener.

Mediante los datos proporcionados se observa la creciente necesidad de establecer o reforzar políticas públicas para la población indígena. En primer lugar, es necesario reconocer que Nuevo León se ha convertido en un estado multicultural, aunque dicha población representa menos del 10% la tendencia indica que la migración seguirá presentándose. Además, existen familias que llevan más de 20 años viviendo en la ZMM por lo que en el estado hay migrantes de segunda generación que si bien no nacieron en las comunidades indígenas, sí poseen una pertenencia étnica.

Es fundamental que las políticas públicas estén basadas en un diagnóstico donde la población indígena tenga oportunidad de hablar y ser escuchada. También es necesario aprender de las acciones que ya han sido implementadas y que no han funcionado para tener propuestas más certeras, particularmente en lo que refiere a la educación superior dado que es el tema central de la presente investigación. En ese sentido, es importante conocer cómo ha sido el devenir de los modelos educativos para la población indígena tanto en el país como en el estado. No sólo para mejorar las propuestas y acciones pasadas, sino también para tener noción de las condiciones actuales que enfrentan las y los jóvenes indígenas en lo que respecta a la educación superior.

1.4 Modelos educativos para población indígena

Las etapas de la educación indígena en México han estado fuertemente influidas por las políticas indigenistas en el país. Tales políticas pueden dividirse en tres periodos: preinstitucional, indigenismo institucionalizado y la crisis de este (Castillo, 2016). El periodo preinstitucional puede ubicarse desde la colonización hasta la Revolución Mexicana. Durante la colonización la lengua española fue instaurada como la oficial y con ello comenzó la segregación y marginación de las personas indígenas quienes eran vistas como esclavas o bien como ignorantes que debían ser evangelizadas. Mientras que en la época de la Revolución Mexicana la problemática indígena fue abordada desde una lógica asimilacionista, por lo que se buscó su integración al proyecto de nación y que dejaran de lado su pertenencia étnica (Castillo, 2016). Durante este periodo:

La escuela rural tuvo un significativo papel en la construcción de la “identidad nacional” ... no sólo por la introducción de materias sobre la historia patria, sino por muchas otras estrategias que fueron llevadas a la práctica por la SEP [Secretaría de Educación Pública] para “mexicanizar” a la población indígena, como los profesores conferencistas, los maestros misioneros, las escuelas rurales o casas del pueblo... (Calderón, 2020, p.22).

El periodo de indigenismo institucionalizado comienza con la apertura del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas en 1935 por decreto del entonces presidente Lázaro Cárdenas. A partir de ello surgieron diferentes organismos gubernamentales para tratar temas relacionados con la población indígena, algunos de ellos en las secretarías ya existentes como el Departamento de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública (Castillo, 2016).

El tercer periodo que corresponde a la crisis del indigenismo institucionalizado comienza con la muerte de Manuel Gamio⁴ y coincide con el sexenio de López Portillo que, si bien incluyó acciones relacionadas con la población indígena en su Plan Nacional, pocas fueron llevadas a la práctica pues el foco principal de su mandato fue hacerle frente a la crisis económica heredada del periodo gubernamental anterior (Castillo, 2016).

Dentro de estos tres periodos se pueden ubicar también los modelos educativos creados para la población indígena. Durante el periodo preinstitucional se instauró la castellanización como modelo pedagógico, ello debido a que después de la guerra de independencia el reto en el país consistía en construir un Estado democrático, sin embargo, la diversidad de lenguas y etnias representaban un obstáculo para lograrlo (Bastiani et al., 2012). El modelo de castellanización fue una herramienta utilizada para lograr la homogeneización cultural y unificar a la población, dado que privilegiaba el uso del español para impartir las clases y con ello se pretendía minimizar e invisibilizar el uso de las lenguas indígenas (Bastiani et al., 2012).

Durante el periodo de indigenismo institucionalizado surgieron otras acciones para llevar educación a las poblaciones rurales e indígenas en el país, algunas de ellas buscaban salvar de la ignorancia a estas comunidades, por tanto, todavía estaban influenciadas por el modelo de castellanización (Castillo, 2016). Como ejemplo de tales políticas se tiene la llamada Casa del Estudiante Indígena, creada en 1925 y ubicada en la ciudad de México. Su objetivo era atraer a jóvenes indígenas de diferentes partes de la República para civilizarlos, educarlos y que regresaran a sus comunidades para transmitir lo que habían aprendido.

⁴ Uno de los principales promotores de las políticas indigenistas.

Sin embargo, la política fue un fracaso no sólo por la discriminación a la que se exponían estos jóvenes en las escuelas, sino también por las condiciones en las que vivían. Quienes lograron egresar quedaron expuestos a una doble marginación puesto que no se sentían parte de su comunidad, pero tampoco lograron adaptarse por completo al contexto sociocultural de la ciudad (Castillo, 2016).

El segundo modelo pedagógico desarrollado fue la educación bilingüe-bicultural (en adelante, EBB), implementado en México a partir de 1978 y que se ubica en el periodo de crisis del indigenismo institucionalizado. La EBB proponía fortalecer la identidad étnica a través de propiciar la enseñanza de la lectoescritura en la lengua materna y posteriormente en español, es decir, otorgándole importancia a la cultura de origen y mostrando también la cultura mexicana (Bastiani et al., 2012). Sin embargo, en las aulas se seguía privilegiando el castellano como lengua principal, se utilizaba la lengua indígena como apoyo para lograr la castellanización y no existía un verdadero diseño curricular que permitiera incorporar los saberes tradicionales y contenidos étnicos en cada grado escolar (Durin, 2007).

La educación intercultural bilingüe (en adelante, EIB) es el tercer y actual modelo pedagógico. Surge a partir de las deficiencias observadas en la EBB y fue adoptado en México a partir de 1990 (Bastida, 1999; Durin, 2007). La EIB puede ser definida como un proceso de enseñanza-aprendizaje y la promoción del conocimiento, comprensión, valoración y respeto a la diversidad entre personas de diferentes culturas (Julve, 2001). El componente clave de este enfoque educativo consiste en percibir la diferencia como un elemento de riqueza común (Vidales et al., 2007).

En México, la EIB que promueve la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) tiene como fin primordial la creación de un ambiente de convivencia, aceptación y respeto mutuo, en el que se consideren las diferencias lingüísticas, sociales y culturales como un beneficio en el ámbito educativo (Vidales et al., 2007). No obstante, existen diferentes críticas a la EIB, una de ellas hace referencia a que el cambio en el modelo educativo fue sólo a nivel nominal, pero en cuestiones pedagógicas sigue siendo similar al anterior. Además, el modelo sólo se aplica en nivel básico y en comunidades indígenas, por lo que cuando los alumnos pasan a secundaria se ven forzados a insertarse al sistema educativo convencional donde por lo general no se cuenta con los mecanismos para valorar la diversidad lingüística (Martínez, 2014).

Para Schmelkes (2013) el modelo de EIB debería ser aplicado en todo el sistema educativo, exista en la institución población indígena o no. De esta manera se estaría propiciando el enriquecimiento y apreciación de la diversidad, de otro modo sólo se perpetuaría un modelo que aísla a la minoría étnica del resto. Una educación que sea intercultural debe estar dirigida no solamente a los grupos minoritarios que experimentan discriminación, sino a todas las personas que habitan en una sociedad, interactúen o no con personas indígenas (Durin, 2007).

Otra crítica radica en que las acciones emprendidas por el modelo EIB se enfocan más en acciones paliativas y de reconocimiento de la diversidad cultural con tintes folclorizantes, que en un verdadero cuestionamiento sobre las causas de las inequidades y discriminación (Ruiz, 2015). Estas acciones entonces se quedan en un nivel superficial y no trascienden dado que “la política educativa en México reduce la cuestión de la interculturalidad al conocimiento y respeto de la pluralidad lingüística” (Ruiz, 2015, p. 88), y con ello se dejan de cuestionar los

mecanismos estructurales de dominación-sumisión que enfrentan las poblaciones indígenas en la sociedad, pero también en contextos educativos.

Estas críticas han fundamentado la creación de otras iniciativas que, apoyadas en concepciones de la pedagogía crítica o la educación popular, proponen una interculturalidad que contribuya a la igualdad social y termine con las desigualdades asociadas a la diferencia cultural. Las diferentes iniciativas de educación intercultural son mencionadas por Bermúdez (2015), quien aborda la idea de una educación intercultural “desde abajo y desde arriba”. La primera noción se fundamenta en la educación intercultural exigida e impulsada por las propias comunidades indígenas en colaboración con académicos e investigadores. Este tipo de educación intercultural pugna por la recuperación de los saberes tradicionales y la formación educativa para la incidencia en la política, la autonomía y gestión para el propio desarrollo.

La educación intercultural “desde arriba” se articula desde una lógica de poder, en la que el Estado a través de organismos gubernamentales institucionaliza la interculturalidad. Desde esta noción las comunidades indígenas se convierten en beneficiarias de programas paternalistas que les restan y anulan la posibilidad de ser sujetos de derecho al gestionar sus propias instituciones educativas (Bermúdez, 2015).

Sartorello (2009) abona a lo anterior, al afirmar que existen dos posiciones en torno al modelo de EIB. Una que lo concibe como otra forma de dominación-sumisión entre la cultura hegemónica y las minorías étnicas y la otra que “considera que la interculturalidad en general y la educación intercultural bilingüe en lo específico son un derecho y un medio para lograr la reproducción de las culturas en minoría y en condición subalterna” (Sartorello, 2009, p. 78).

Bertely (2017) señala al respecto que el modelo de EIB trata de impulsar acciones para tener una educación pertinente y equitativa a través de prácticas interculturales en el sistema educativo, gestadas y desarrolladas por las y los docentes con el fin de construir un país donde se respete la diversidad y el diálogo entre las diferentes culturas. Sin embargo, a raíz de conflictos o disputas con los sistemas educativos oficiales, han surgido propuestas educativas alternativas basadas en la autonomía y autodeterminación de los currículos educativos y decisiones escolares.

Pese a las críticas y cuestionamientos el modelo EIB también tiene simpatizantes, y al menos de manera oficial es el que sigue implementándose en México a nivel de educación básica. Entre sus objetivos están ampliar la cobertura educativa a todas las comunidades indígenas desde una valoración de la diversidad cultural y lingüística, capacitar a docentes con un enfoque intercultural bilingüe y promover la creación de materiales de apoyo en cada una de las lenguas existentes para incrementar el interés de las y los jóvenes por continuar sus estudios de nivel superior.

Ahora bien, dado que el número de jóvenes indígenas que logran ingresar a la universidad ha ido en aumento, la Secretaría de Educación Pública a través de la CGEIB ha creado e impulsado las Universidades Interculturales como forma de responder a las necesidades educativas de dichos jóvenes. Actualmente, en México existen 16 de ellas, la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) fue la primera de este tipo e inició operaciones en septiembre del 2004 con la presencia de jóvenes de los pueblos j natrjo (mazahua), hña hñu (otomí), náhuatl, tlahuica y botuná (matlatzinca). Los otros estados que cuentan con este tipo de universidades son Sinaloa, Chiapas, Veracruz, Hidalgo, San Luis Potosí, Puebla, Michoacán, Guerrero, Tabasco y Quintana Roo (Santini y Casillas, 2006).

En lo que respecta al estado de Nuevo León, las primeras acciones para atender a la población indígena en escuelas se desarrollaron alrededor de 1998 y en colonias donde se había identificado un alto porcentaje de población indígena⁵. Fue una escuela primaria ubicada en la colonia Ampliación Unidad Modelo (en Monterrey), quien solicitó el apoyo de la Secretaría de Educación Pública dado que contaba con alumnos hña hñu (otomíes) que presentaban problemas de aprendizaje (Durin, 2007). A raíz de ello se formó un equipo de trabajo cuya propuesta inicial pretendía priorizar el aprendizaje del español por parte de estos estudiantes, pues no hablarlo era considerado una discapacidad (Durin, 2007).

Tal propuesta fue rechazada por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y se conformó un nuevo equipo cuya finalidad era atender a alumnos y alumnas indígenas y no indígenas matriculados en escuelas primarias de la ZMM mediante acciones y políticas que apuntaran a lograr una educación intercultural (Durin, 2007). Además, se firmó un convenio en el cual Nuevo León era considerado un estado con población indígena, por lo cual era acreedor a los programas del INPI y de la DGEI (Durin, 2007).

En el marco de la EIB se estipuló que la lengua indígena lejos de ser un problema tendría que ser aprovechada para enriquecer la comunicación y conocimiento de la diversidad en México y que era necesario trabajar con todos los alumnos no sólo con los indígenas (Durin, 2007). Como consecuencia de estas acciones se creó el Departamento de Educación Indígena (en adelante, DEI). Este organismo realizó una propuesta para modificar la Ley de Educación para el estado de Nuevo León en la cual se estableció su obligación para atender a grupos indígenas (Martínez, 2014).

⁵ Colonias Genaro Vázquez, Ampliación Unidad Modelo, Héctor Caballero y asentamientos en las orillas del Río la Silla, todas en la ZMM.

Las acciones del DEI se orientaron a capacitar y sensibilizar a personal docente y directivo de las escuelas. En un inicio se probó un programa piloto de atención a estudiantes indígenas en cinco primarias que tenían alumnos hña hñu (otomíes) y ñuu savi (mixtecos), después el número de escuelas aumentó y las actividades del DEI se ampliaron a la identificación de alumnos indígenas, la capacitación de personal docente y seguimiento académico a estudiantes (Martínez, 2014).

Posteriormente, en el año de 1999 el DEI inició el programa “Estrategia de intervención educativa con niñas y niños indígenas que asisten a las escuelas primarias generales de la zona metropolitana de Monterrey”. Este programa incluía la asistencia de maestros bilingües a las escuelas primarias para reforzar algunos de los temas vistos en clase, pero desde la perspectiva intercultural, enseñando una lengua diferente al español y promoviendo su valor (Martínez, 2014). Dicho programa sigue vigente en el estado y de acuerdo con datos del DEI para el ciclo 2015-2016 atendía a 2617 estudiantes de 83 primarias y 6 preescolares, mismos que pertenecían a 21 etnias distintas (Martínez, 2016). Sin embargo, Martínez (2016) señala que:

“la acotación de la atención a la diversidad ocurrida a partir del sexenio 2003-2009, cuando se abandonaron varias de las estrategias y fines del proyecto original del DEI, orientó de facto a su programa dentro de un modelo político neoliberal y no educativo en donde la tolerancia y el reconocimiento son premisas torales y también únicas” (p.18).

En lo que respecta a la educación en nivel medio y medio superior, no existen propuestas educativas concretas de atención a estudiantes indígenas⁶ (como el caso de las universidades interculturales). Así lo afirman Olvera et al. (2011) quienes realizaron una investigación para conocer el panorama de inserción de jóvenes indígenas en educación media superior en el estado. De acuerdo con los autores, las y los jóvenes que continúan sus estudios lo hacen principalmente en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), ya que tiene costos más asequibles.

Las entrevistas hechas a directivos de las principales universidades denotan un posicionamiento inclusivo, es decir, el trato para estudiantes y aspirantes es igualitario. Si bien, tal actitud pudiera favorecer la inclusión también ocasiona que no exista un reconocimiento oficial de la diversidad lingüística y por ende obstaculiza la creación e implementación de políticas para atender las necesidades de las y los jóvenes indígenas (Olvera et al., 2011).

Uno de los aspectos que dificulta la creación de políticas públicas es la falta de datos sobre la cantidad de jóvenes indígenas adscritos a las universidades y la inexistencia de mecanismos que permitan su conteo. Sólo la UANL como parte de los procesos de inscripción cuestiona a los alumnos si saben hablar una lengua diferente al español, ello para otorgarles una beca con base en la condición socioeconómica y condicionada al promedio académico. No obstante, no todos los alumnos responden de manera verídica, ya que como se ha visto en párrafos anteriores, en ocasiones la población indígena prefiere mantener el anonimato por temor a ser discriminada. Esta autoinvisibilización como mecanismo de protección, se suma a

⁶ Aunque el INPI oferta un apoyo que consiste en becas mensuales de 1000 pesos a estudiantes que demuestren su pertenencia étnica (Durin y García-Tello, 2011).

la desinformación relacionada con becas de apoyo escolar y con los procesos de inscripción que requiere cada institución educativa.

Aunque no existen políticas públicas como tal, en la ZMM hay asociaciones civiles cuyo fin es apoyar a las y los jóvenes indígenas que deseen ingresar a la universidad, ejemplo de ello es Misión del Nayar, que proporciona una beca a estudiantes indígenas. La beca otorgada cubre manutención y pago de cuotas universitarias. Las y los jóvenes que residen en sus casas de asistencia migran a la ciudad una vez que han sido aceptados por dicha institución. Zihuame Mochilla y Zihuacalli, son otras dos asociaciones que proveen orientación y apoyo de diversa índole, pero en el tema educativo orientan a jóvenes que desean seguir estudiando para que puedan realizar sus procesos de inscripción y acceder a becas. Estas asociaciones complementan sus apoyos con charlas y talleres que contribuyen a reivindicar la pertenencia étnica.

Es fundamental visibilizar la labor que realizan organizaciones de la sociedad civil y además establecer políticas públicas que permitan la atención de jóvenes que desean seguir estudiando. En ese sentido, un primer paso para la creación de las políticas es tener conteos fidedignos de la población indígena que asiste a las universidades, esto para generar conciencia de la situación, visibilizarla y poder atenderla. Asimismo, es esencial que las propuestas estén basadas o incluyan diagnósticos participativos, de otro modo se caería en lo que ha sucedido tantas veces: propuestas paternalistas o verticales que no toman en cuenta la voz de las personas a las que están dirigidas.

Bertely (2017), señala al respecto que uno de los retos de mayor envergadura es transversalizar y articular los conocimientos indígenas en los currículos convencionales y con

los conocimientos no indígenas, lo cual requiere forzosamente la participación de todos los actores involucrados en el medio escolar, no sólo estudiantes y docentes sino también directivos y comunidad académica.

1.5 Preguntas de investigación

1.5.1 General

¿Cómo se articulan las ventajas/desventajas sociales y las estrategias socioculturales de adaptación de jóvenes indígenas migrantes con su trayectoria educativa universitaria?

1.5.2 Particulares

¿Cuáles son las estrategias de adaptación empleadas por jóvenes indígenas migrantes en Nuevo León?

¿Cómo se articulan la estructura de capitales y las trayectorias vitales de jóvenes indígenas migrantes en Nuevo León en sus procesos de acumulación de ventajas/desventajas sociales?

¿Qué factores de riesgo y protección influyen en la trayectoria educativa universitaria de jóvenes indígenas migrantes en Nuevo León?

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo general

Analizar la relación entre la acumulación de ventajas y/o desventajas sociales y las estrategias de adaptación sociocultural con la conformación y consolidación de las trayectorias educativas universitarias de jóvenes indígenas migrantes.

1.6.2 Objetivos específicos

Identificar las estrategias de adaptación utilizadas por jóvenes indígenas migrantes en Nuevo León.

Comprender la influencia de las trayectorias vitales y la estructura de capitales de jóvenes indígenas migrantes con los procesos de acumulación de las ventajas/desventajas sociales en sus trayectorias educativas.

Identificar los factores de riesgo y protección que inciden en la trayectoria educativa universitaria de jóvenes indígenas migrantes en Nuevo León

1.7 Supuestos

La estructura de capitales, las trayectorias vitales y las estrategias de adaptación influyen en la trayectoria educativa universitaria de los jóvenes indígenas migrantes en Nuevo León.

Los factores de riesgo o protección que devienen de la estructura de capitales y trayectorias vitales influyen en el tipo de estrategias de adaptación sociocultural que utilizan jóvenes indígenas migrantes para consolidar sus trayectorias educativas universitarias.

Si la estructura de los capitales económico, cultural y social de jóvenes indígenas migrantes y sus trayectorias vitales laboral, escolar y familiar los posiciona con desventajas entonces la trayectoria educativa universitaria tendrá factores de riesgo.

Si la estructura de los capitales económico, cultural y social de jóvenes indígenas migrantes y sus trayectorias vitales laboral, escolar y familiar los posiciona con ventajas entonces la trayectoria educativa universitaria tendrá factores de protección.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1 Trayectorias educativas de jóvenes indígenas: factores de riesgo y protección

Las trayectorias educativas universitarias están compuestas por una serie de factores e indicadores que permiten conocer la experiencia escolar de las y los jóvenes durante su paso por la educación superior (González et al., 2011). Se hace referencia a las trayectorias, en plural, dado que se argumenta la existencia de múltiples matices en su conformación y, por ende, una variedad de factores que son susceptibles de analizarse para comprenderlas.

Las trayectorias educativas universitarias pueden ser conceptualizadas como el recorrido que realiza una persona desde que ingresa a la universidad hasta que egresa, tomando en cuenta las experiencias y vivencias que suceden a lo largo de ese recorrido, así como el desempeño escolar reflejado en calificaciones, constancias, créditos y otros tipos de requisitos académicos y administrativos (Fernández et al., 2006; González et al., 2011; Gutiérrez et al., 2011).

En la presente investigación el concepto de trayectoria educativa universitaria se relaciona con el conjunto de factores y datos que influyen en la experiencia escolar de las y los jóvenes durante sus estudios universitarios. Tales factores pueden ser de tipo psicológico y sociológico o pueden proporcionar datos precisos sobre los resultados académicos (González et al., 2011).

Ríos (2013), señala que mucha de la investigación sobre trayectorias educativas universitarias se ha enfocado en eventos que se consideran factores de riesgo para la terminación de los estudios, tales como la repetición o el ausentismo. Los factores de riesgo son eventos o situaciones que afectan de manera negativa a las personas y son producidos por

cualquier acción cuyas consecuencias no siempre pueden ser previstas por quienes la realizan (Ríos, 2014). Los factores de protección son aquellas acciones destinadas a fortalecer las habilidades, las capacidades, las actitudes y el entorno de las personas para prevenir y disminuir la posibilidad de que los riesgos se produzcan (Ríos, 2014).

Los factores de riesgo pueden ser categorizados en tres áreas: los asociados a la clase social, los relacionados con las trayectorias vitales y los intergeneracionales, es decir, aquellos que son heredados de una generación a otra y que están estrechamente relacionados con los riesgos de clase (Filgueira, 2007). Las consecuencias de estos riesgos se traducen en la posibilidad de deserción escolar, pero además impactan en las trayectorias futuras de la persona, sobre todo en el acceso a oportunidades de empleo dignas (Ríos, 2013).

Además, dichos factores de riesgo combinan las desigualdades devenidas de la clase social y las desigualdades heredadas de generaciones anteriores. Estos factores se ven potencializados o disminuidos por otras características tales como el compromiso y motivación por continuar los estudios, las redes de apoyo con las que se cuenta, las características personales, entre otros (Ríos, 2014).

Aunque las investigaciones se han centrado en identificar los factores de riesgo que influyen en las trayectorias educativas universitarias, es necesario un análisis integral que permita identificar no solo aquellas situaciones que pueden obstaculizar o truncar los estudios universitarios sino también los factores de protección que permiten continuar o sobreponerse a dichos obstáculos y con ello tener una comprensión más profunda de la problemática. Por ello se sugiere analizar los factores de riesgo y protección de las trayectorias educativas

universitarias e incorporar al análisis las características estructurales, las características de la institución educativa y las decisiones individuales.

Las investigaciones sobre trayectorias educativas universitarias han identificado que uno de los factores de riesgo que influye en la conclusión o deserción escolar es el origen social (Carnoy et al., 2002; Casillas et al., 2010; Casillas et al., 2015) Los hallazgos señalan que quienes provienen de un origen social y económico precarizado están expuestos a diferentes situaciones y condiciones estructurales que provocan la acumulación de una serie de desventajas a lo largo de su vida. Por tanto, al llegar al nivel de educación superior existe una desigualdad notoria respecto a sus compañeros con orígenes sociales distintos o más ventajosos. Dichas desventajas y desigualdades inciden en el desempeño académico y en la experiencia universitaria (Cano et al., 2016; Casillas et al., 2015; Fernández et al., 2006; Ríos, 2014).

El concepto de origen social involucra las características de la familia, tales como el tipo de empleo y grado de estudios de los progenitores, el número de integrantes en la familia, la posición que se ocupa en la misma (según el orden de nacimiento) y el monto del ingreso económico mensual, por mencionar algunos ejemplos. Estos atributos influyen en el tipo de estructura y volumen de capitales que se poseen, y son el capital cultural y económico los de mayor relevancia para el ámbito educativo (Casillas et al., 2015; Fernández et al., 2006).

En consecuencia, un origen social desventajoso implica que el acceso y apropiación de objetos utilizados para el desarrollo de actividades académicas como libros, computadora, internet o recursos didácticos (capital cultural objetivado) sea menor, así como también la posibilidad de tener experiencias formativas tanto en el ámbito formal como no formal (capital

cultural incorporado) destinadas a incrementar los conocimientos y habilidades o bien que las instituciones educativas a las que se pueda acceder no tengan la calidad necesaria (capital cultural institucionalizado) (Bourdieu, 1987; Bourdieu y Passeron, 2003).

La literatura especializada señala que el origen social condiciona la estructura de capitales lo que a su vez incide en la acumulación de ventajas o desventajas sociales que pueden obstaculizar o facilitar la trayectoria educativa y en particular, la referente a la educación superior. No obstante, es fundamental preguntarse e indagar sobre otros factores que también pueden influir en la conformación de las trayectorias. Al conocerlos e identificarlos puede tenerse una comprensión profunda de la situación que permita explicar por qué pese a que existan jóvenes indígenas con orígenes sociales y estructuras de capitales parecidas, sus trayectorias educativas son distintas, y logran en algunos casos egresar de la universidad y en otros optan por desertar.

Bourdieu y Passeron (2003), aportan algunas pistas a la problemática anterior, y señalan la importancia de conocer la configuración y características de la institución educativa. Los aportes de estos dos autores han sido la base de diversos estudios que conjugan el origen social, la estructura y volumen de capitales, así como el desempeño académico previo de las y los jóvenes como elementos que condicionan las trayectorias educativas universitarias (Casillas et al., 2015; Fernández et al., 2006).

2.2 Teoría de la estructuración

El marco teórico en una investigación está compuesto por diferentes niveles de abstracción. Se tiene por tanto una teoría general que orienta la mirada que se tiene sobre la problemática estudiada y también teorías sustantivas que permiten abordar de manera

particular características de dicha problemática. Las teorías sustantivas tienen que ser coherentes entre sí, pero también con la teoría general (Sautu et al., 2005).

Dados los objetivos de la investigación y la problemática planteada, se precisa de una teoría general que permita identificar, visibilizar e integrar los distintos elementos y características que complejizan y dotan de diversidad las trayectorias educativas universitarias de jóvenes indígenas. Además, no solamente considerar el origen social, el capital cultural y el capital económico de las y los jóvenes, sino también incorporar al análisis el proceso de acumulación de desventajas y ventajas que han tenido a lo largo de sus cursos de vida. En consecuencia, es necesario contar con una teoría general cuyos postulados permitan comprender los procesos de interacción e influencia entre las características estructurales que inciden en tal acumulación de ventajas y desventajas, pero que también tome en cuenta las acciones y estrategias que las personas realizan para superar dichas condiciones.

Se argumenta que los cursos de vida de las y los jóvenes están conformados por características estructurales que condicionan sus diferentes trayectorias académicas y su ingreso a la universidad. No obstante, también existe cierto grado de agencia que les permite superar o reproducir dichos condicionantes y en el caso de la trayectoria universitaria, influye en su permanencia o deserción.

Es importante señalar que las características de la institución educativa (tipo y cantidad de estudiantes, composición de los planes de estudio, calidad de la infraestructura, personal docente y administrativo) son elementos que deben incorporarse al análisis dado que repercuten en la experiencia que las y los jóvenes tienen dentro de la institución. Por tanto, es primordial que la teoría elegida pueda abordar el fenómeno de estudio en la forma propuesta,

esto es, tomando en cuenta el nivel micro de análisis (cursos de vida de las y los jóvenes indígenas), el macro (contexto social e histórico) y el meso (institución educativa), pero no vistos de manera aislada sino analizando las interacciones e influencias entre los distintos niveles.

En consecuencia, se precisa de una teoría que se aleje de los posicionamientos estructural-funcionalistas y hermenéuticos. Por tal razón, se utiliza la teoría de la estructuración de Giddens (1984, 1987). Sus postulados posibilitan entender la interacción entre las condiciones estructurales (acumulación de desventajas o ventajas sociales), la agencia (estrategias de adaptación sociocultural) y el campo social donde tienen lugar (institución educativa). Y a partir de dichas interacciones comprender cómo se conforman las trayectorias educativas universitarias.

La teoría de la estructuración posibilita los procesos de producción y reproducción de la sociedad tomando en cuenta la interacción entre estructura-agente. Giddens (1984, 1987) argumenta que para las teorías de corte estructural-funcionalistas el todo social se impone y determina el actuar de cada persona, por tanto, dependiendo del contexto histórico y las demandas de este, serán las formas de vida, actitudes y conductas que cada persona tenga. Por otro lado, las teorías hermenéuticas apuntan a que es la persona quien tiene preminencia sobre el contexto y las estructuras, por lo que ignoran la capacidad de éstas para influir en los cursos de vida.

Las disparidades entre ambos posicionamientos teóricos además de aludir a diferencias epistemológicas, también son de tipo ontológico, se diferencian por los métodos o la forma para comprender y conocer las realidades o problemáticas, pero también apuntan a distintos

objetos de estudios (Giddens, 1984). En consecuencia, cada posicionamiento tiene una visión parcial de la realidad, valiosa indudablemente, pero inconclusa toda vez que ésta no se compone únicamente por estructuras o por individuos.

Para esta investigación, una aproximación que sólo tomara en cuenta el origen social y las condiciones estructurales de las y los jóvenes generaría una comprensión incompleta de la problemática, dado que faltaría incorporar al análisis las acciones y estrategias que han emprendido para modificar la estructura. Por tanto, la propuesta teórica de Giddens es adecuada en tanto que posibilita abordar la investigación desde la interacción estructura-agente.

Giddens (1984), sostiene que existe una constante interacción y mutua influencia entre estructura y agente, es decir, no hay primacía de ninguno de los dos. Señala que las estructuras son construidas a través de las acciones y cada acción a su vez está inmersa en un marco estructural, de manera que la estructura constriñe y condiciona, pero al mismo tiempo posibilita que las y los agentes realicen ciertas acciones. Con ello, el autor argumenta que las y los agentes no son entes pasivos ante los condicionamientos e imposiciones estructurales dado que pueden realizar ciertas acciones para transformar la estructura, pero no puede obviarse que dichas acciones están supeditadas a las características estructurales.

En el caso de las y los jóvenes indígenas universitarios, las características de su origen social y de las estructuras en las que se desenvuelven, condicionan sus trayectorias educativas más no las determinan, por ello hay quienes logran superar las desventajas sociales e ingresar y finalizar sus estudios de educación superior.

Las y los agentes logran influir en las estructuras dado que son entendidos, es decir, poseen dos características que les permiten comprender cómo operan los condicionamientos estructurales y transformarlos. Estas son la agencia y la cognoscibilidad, la primera se refiere a la capacidad de cada persona de hacer las cosas diferentes o tomar decisiones de manera independiente y la segunda a saber por qué actúan de tal o cual manera.

Las y los agentes poseen una conciencia discursiva y una práctica. La primera deviene del conocimiento que se tiene para comportarse de determinada manera de acuerdo con los cánones sociales del contexto donde se viva, por tanto, son capaces de seguir las reglas sociales dependiendo de la situación (Giddens, 1984). La conciencia discursiva alude a la capacidad de las y los agentes para explicar verbalmente los motivos de sus acciones, “entre conciencia discursiva y práctica no hay separación, existen sólo las diferencias entre lo que se puede decir y lo que en general simplemente se hace” (Giddens, 1984, p. 44).

A partir de lo anterior Giddens (1984), propone un modelo de estratificación del yo o del agente. Con ello argumenta que cualquier acción de las personas se origina de tres procesos cognitivos que pueden operar de manera sincrónica y diacrónica: reflexividad, motivación y racionalidad. La racionalidad hace referencia a la capacidad de las y los agentes para exponer las razones de su conducta, la reflexividad a pensar sobre las propias acciones y las de las otras personas, lo que les permite anticipar los posibles resultados y la motivación alude a explicar las causas subyacentes que originan sus acciones, aunque no siempre son conocidas por las y los propios agentes.

Mediante este modelo de estratificación es posible argumentar que las acciones son intencionales en tanto existe reflexividad, racionalidad y motivación (Giddens, 1984). Las y

los agentes tienen la capacidad para transformar sus cursos de vida y estructuras, sin embargo, no por ello se eluden los mecanismos que restringen dicha capacidad, toda vez que cualquier acción tienen lugar en un marco estructural condicionante que no siempre es conocido enteramente por las y los agentes, es decir, pueden existir restricciones que les afecten y que no se manifiesten de manera directa. En este caso, las y los jóvenes indígenas pueden identificar las causas directas que obstaculizan la continuidad de sus trayectorias educativas, tales como un volumen de capitales escaso o limitado, pero quizá desconozcan las disparidades educativas y sociales existentes para la población indígena que devienen de procesos históricos coloniales.

Giddens (1987), menciona que las estructuras son recursivas. Con ello se refiere a que las acciones de las y los agentes conforman las prácticas sociales que posibilitan la existencia de las estructuras. Cada conjunto de prácticas sociales contiene las acciones pasadas y de acuerdo con sus resultados orienta las acciones futuras, por tanto, la estructura existe si este conjunto de prácticas se repite. Las y los agentes son quienes se encargan de actuar las prácticas sociales de acuerdo con el contexto social e histórico donde vivan y la posición que ocupan en este. Por ello, ciertas prácticas tienen sentido para una sociedad, pero pueden no tenerlo en un lugar distinto y si bien a través de estas actuaciones reproducen las condiciones estructurales, en la medida que realicen cambios a las prácticas son capaces de transformar las estructuras (Giddens, 1984,1987).

Importa señalar que las prácticas sociales se articulan mediante la motivación, la racionalidad y la reflexividad. Con tal postulado Giddens (1984) busca oponerse al consenso ortodoxo que concibe las acciones de los agentes como consecuencia de mecanismos que no conocen o comprenden y en los cuales no tienen injerencia. Y de esta manera, superar la

dicotomía objetivista / subjetivista al señalar la capacidad de los agentes para darle intención y racionalidad a sus conductas, confiriéndoles un rol consciente y activo.

Para ello se refiere a la dualidad acción-estructura que más que representar dos polos opuestos es un continuo interdependiente. Se reconoce, por tanto, el condicionamiento que la estructura puede conferir a los agentes y al mismo tiempo la capacidad de transformación que tienen los mismos (Giddens, 1984). El proceso de estructuración señala que no pueden existir agentes completamente independientes a la estructura dado que ésta influye en sus conductas, sin embargo, las y los agentes también son capaces de modificarla a través de sus acciones (Giddens, 1984).

Para Giddens (1984, 1987), el campo de conocimiento primario de las ciencias sociales no es ni las vivencias subjetivas de los individuos, ni tampoco la existencia de una totalidad societaria, sino las prácticas sociales que están ordenadas en un tiempo y espacio determinados. Estas prácticas están condicionadas por ciertos elementos estructurales, pero a su vez la estructura posee ciertas propiedades como recursos y reglas que son utilizadas por los agentes entendidos, y en ese sentido habilita sus acciones y la posibilidad de transformar la estructura.

En consecuencia, para comprender cómo se han conformado las trayectorias educativas universitarias de jóvenes indígenas es preciso conocer e identificar los mecanismos y elementos estructurales que los han limitado y también las prácticas sociales que han reproducido dichas restricciones o que les han permitido superarlas, así como los procesos de interacción entre ambos. Por ello, una parte fundamental de esta investigación se enfoca en comprender cómo están compuestas y constituidas dichas estructuras en tanto que representan

ventajas y desventajas acumuladas a lo largo de sus cursos de vida y les otorgan un marco de actuación. Sin embargo, también se reconoce que las y los jóvenes son agentes que tienen la capacidad para modificarlas, por tanto, es necesario identificar las acciones y estrategias utilizadas para superar las desventajas.

Para tener una comprensión integral de la problemática es crucial comprender cómo ha sido la interacción entre estructura y agente, dado que tal dialéctica aporta elementos para identificar cómo se construyen y conforman las trayectorias educativas universitarias de jóvenes indígenas, así como sus diferentes matices y diversidades. Ahora bien, se mencionó anteriormente que el marco teórico está compuesto por una teoría general (la teoría de la estructuración en este caso) y por teorías sustantivas que lo fundamentan y le dan solidez.

Las teorías sustantivas a continuación expuestas complementan el entendimiento sobre la estructura, materializada en los procesos de acumulación de ventajas/desventajas sociales y sobre la agencia expresada en las estrategias de adaptación utilizadas por las y los jóvenes indígenas. Dichas teorías están agrupadas en dos dimensiones, la estructural y la individual. La dimensión estructural está compuesta por la perspectiva curso de vida, por conceptos de la teoría del habitus de Bourdieu (1987), particularmente en lo referente a la estructura y volumen de capitales y, además integra la perspectiva multicultural, así como elementos relacionados con la influencia de las características de las instituciones educativas.

La dimensión individual integra el concepto de agencia de Bourdieu (1987), el modelo de aculturación propuesto por Berry et al. (1989), así como elementos sobre la teoría de identidades sociales para comprender los cambios identitarios de las y los jóvenes indígenas y su influencia en las trayectorias educativas universitarias.

Se argumenta que mediante la integración teórica de ambas dimensiones es posible comprender cómo se han construido los procesos de acumulación de ventajas y desventajas de las y los jóvenes indígenas, pero también analizar cómo han transformado sus condiciones de vida y prácticas sociales, lo que a su vez ha influido en la conformación de sus trayectorias educativas universitarias.

Enseguida se presentarán las dimensiones propuestas con las correspondientes teorías sustantivas desde las que se abordan. Se comenzará con la dimensión estructural, es decir, la relacionada con la acumulación de ventajas y desventajas, para posteriormente ahondar en la individual. Importa mencionar que, si bien las aproximaciones teóricas presentadas se dividen en dos dimensiones, tal división sólo se realiza con fines organizativos para facilitar la comprensión, puesto que los elementos de las dos dimensiones actúan de manera interdependiente reflejando la dualidad de la estructura, actuando como factores de riesgo y protección y complejizando así las trayectorias educativas universitarias.

2.3 Dimensión estructural: procesos de acumulación de ventajas y desventajas

En la dimensión estructural se abordan las características que condicionan la llegada de las y los jóvenes a la ciudad y a la universidad. Algunas de ellas son heredadas de generaciones pasadas por lo que se han ido acumulando y pueden actuar como ventajas o desventajas sociales que ayuden a reproducir o superar las condiciones de existencia previas. Para ahondar sobre los procesos de acumulación de ventajas y desventajas es necesario abordar la perspectiva curso de vida, puesto que de sus bases se construyen los postulados que abordan tales procesos.

La perspectiva curso de vida surge en la década de 1970 en los Estados Unidos, su principal creador el sociólogo Glen Elder. Analiza la relación entre los cambios individuales y el entorno social (Blanco, 2011; Hutchison, 2011), así como la historia y motivaciones de los individuos que los llevan a tomar determinadas decisiones (Martínez, 2014). Está conformada por los conceptos de trayectoria, transición y punto de inflexión.

La trayectoria aborda la vida de la persona en los ámbitos donde se desenvuelve (familiar, escolar, laboral, cultural). La transición se relaciona con los diferentes cambios que experimenta una persona en las diferentes etapas de su vida, aunque algunos pueden ser previsibles e incluso planificados (mudarse a otra ciudad, ingresar a determinada escuela), otros se pueden presentar de manera intempestiva (paternidad o maternidad). Las transiciones usualmente implican una modificación de rol o estatus dentro de la sociedad por lo que también se presentan transformaciones conductuales y cognitivas al asumir dicho rol (Elder, 1994).

El punto de inflexión se refiere a sucesos en la vida de una persona que ocasionan cambios trascendentales en sus cursos de vida (Blanco, 2011; Hutchison, 2011; Martínez, 2014; Rivera, 2017; Roberti, 2012). Estos conceptos reflejan la naturaleza temporal de las vidas, tratando de captar el movimiento y los cambios a través de la historia y el tiempo biográfico para comprender los contextos cambiantes en los que los diferentes cursos de vida tienen lugar.

La perspectiva curso de vida busca comprender la historia personal de cada individuo contextualizándola con el periodo histórico en el que se va desenvolviendo. Por ello, las trayectorias están enmarcadas en contextos históricos y estructuradas o influidas por las

instituciones sociales (Elder, 1994). Las personas usualmente desarrollan sus cursos de vida y trayectorias en relación con las normas institucionalizadas y son proclives al cambio ya sea por la influencia de los contextos socioculturales en los que se desenvuelven y/o por la influencia de la interacción y socialización con otras personas (Elder, 1994).

De acuerdo con Elder (1994), pueden existir cambios sociales que alteren las trayectorias de las personas mediante intervenciones planificadas (ahorro para la universidad), o no planificadas (crisis económicas, muerte, guerra). Y si bien cada persona elige los caminos que quieren seguir, las opciones pueden ser influidas y restringidas por las estructuras institucionales, sociales y por la cultura. Además de los tres conceptos señalados, la perspectiva curso de vida propone cinco principios (Blanco y Pacheco, 2003):

1. El principio de tiempo y lugar se refiere al contexto sociohistórico en el cual están inmersas las personas e influye notablemente en cómo experimentan las trayectorias.
2. El principio de vidas interconectadas propone analizar la influencia que otros individuos tienen en la vida de una persona.
3. El principio del desarrollo a lo largo del tiempo sugiere analizar diferentes períodos de tiempo en la vida de la persona para tener perspectiva de la relación entre el cambio que sucede a nivel social y el desarrollo individual.
4. El principio de agencia destaca el carácter activo de las personas que al hacer elecciones construyen su curso de vida, no obstante, están sujetos a oportunidades y limitaciones que devienen de las circunstancias históricas y sociales que viven.
5. El principio de temporalidad señala la importancia de analizar el momento de la vida de la persona en el que ocurren las transiciones, asumiendo que tendrá diferentes repercusiones de acuerdo con la etapa en la que ésta se encuentre.

El postulado de acumulación de ventajas y desventajas se desprende de estos principios y hace referencia a las características en la vida de una persona que ocasionan una desigualdad persistente (Tilly, 1998). Estas características determinan la posición social que se ocupa dentro de los diferentes contextos o ámbitos, y además otorga cierto volumen y estructura de capitales acordes con dicha posición, lo cual condiciona el desarrollo de sus trayectorias posteriores (Bourdieu, 1979; Saraví, 2015; Tilly, 1998). “Implica que existe una correlación muy fuerte entre las posiciones sociales y las disposiciones de los agentes que las ocupan o las trayectorias que han llevado a ocuparlas” (Bourdieu, 1979, p. 113).

Estas trayectorias de vida (familiar, laboral, educativa, migratoria) se conforman de “momentos críticos de acumulación de desventajas que potencialmente pueden conducir a situaciones de exclusión social” (Saraví, 2006, p. 132) y de desigualdad persistente, dado que surgen de distinciones categoriales (indígena/no indígena, rural/urbano, pobre/rico, joven/adulto, mujer/hombre) que establecen sistemas de cierre, de exclusión e inclusión (Tilly, 1998).

Dado que las trayectorias vitales se ven influenciadas por los capitales es necesario definir cuáles son y cómo están conformados. La estructura de capitales está compuesta por el capital social, el capital económico y el cultural. El primero es definido como los recursos con los que cuenta una persona derivados de las relaciones y redes de influencia con otras personas a través de las cuales se producen intercambios materiales o simbólicos (Bourdieu, 2000b). La construcción o establecimiento de determinadas redes no se produce de manera natural ya que se requiere que las personas de manera consciente o inconsciente inviertan tiempo y esfuerzo para accionar estrategias que desarrollen y mantengan las distintas relaciones sociales. Por tanto, “el volumen de capital social ostentado por un individuo dependerá de cuántas

conexiones pueda movilizar, como del volumen de capital (económico, cultural o simbólico) que tengan aquellos individuos con quienes está relacionado” (Bourdieu, 2000b, p. 150).

Putnam (2000) agrega que en las redes que conforman el capital social deben existir normas y confianza recíproca, asimismo menciona que existen dos tipos de capital social, el de puente (bridging) y el de vínculo (bonding). El capital social de vínculo suele ser más común entre personas de la misma familia, comunidad o de grupos que comparten características sociodemográficas, además de intereses e identidades semejantes, sin embargo, los recursos y beneficios que se pueden intercambiar por lo general son similares a los que tienen la persona (Putnam, 2000). Mientras que el capital social de puente está compuesto por las redes de relaciones que son ajenas a la comunidad, familia o círculo cercano de la persona y por ende se tienen menos características en común, no obstante, permiten acceder a otro tipo de beneficios y recursos que no podrían ser obtenidos mediante el capital social de vínculo (Putnam, 2000).

El capital económico es “directa e inmediatamente convertible en dinero, y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad” por lo que se relaciona con el acceso que se tenga al recurso monetario, pero también con la libertad para usarlo como se crea conveniente (Bourdieu, 2000b, p. 135).

El capital cultural se subdivide en tres formas: objetivado, incorporado e institucionalizado (Bourdieu, 1979). El capital cultural incorporado son aquellos aprendizajes o “disposiciones duraderas en el organismo..., su transmisión no puede hacerse por donación, compra o intercambio, sino que debe ser adquirido” (Bourdieu, 1987, p. 13). El capital cultural objetivado sí puede ser heredado intergeneracionalmente o bien adquirido mediante el capital

económico, puede tomar la forma de “bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria” (Bourdieu, 1987, p. 15). Finalmente, el capital cultural institucionalizado es una “forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural y a su portador un valor convencional, constante y jurídicamente garantizado” (Bourdieu, 1987, p. 16).

Partiendo de los procesos de estructuración y del volumen de capitales que ostenta una persona a lo largo de su curso de vida cabe preguntarse ¿cómo estos procesos de acumulación de ventajas o desventajas inciden en las trayectorias educativas universitarias? Se expuso que las personas tienen diferentes cursos de vida compuestos de las características que han heredado de sus familias, de las personas que conocen y del contexto sociohistórico donde se desarrollan. Así, por ejemplo, las redes de apoyo social, el trabajo y el nivel de escolaridad de los padres y madres, o las características de la educación previa son algunos aspectos que pueden dificultar o facilitar su trayectoria educativa universitaria. Cuando tales características son ventajosas es probable que lleve a las personas por cursos de vida en los que, apoyados por tales ventajas puedan acceder a mejores oportunidades en cualquiera de sus trayectorias, pero concretamente en la educativa universitaria. Por el contrario, si el curso de vida se compone en su mayoría de situaciones desventajosas, es probable que las personas tengan trayectorias en las que exista una desigualdad persistente.

Importa señalar que se habla de una probabilidad resultante de las características estructurales de los cursos de vida de estas personas. No se afirma, por tanto, que exista un determinismo que lleve a personas con procesos de acumulación de desventajas por trayectorias negativas o de continua desigualdad. Puede ser que exista una superación de estas desventajas y no una reproducción. En ese sentido, es menester de la presente investigación

comprender cómo se han desarrollado los cursos de vida de las y los jóvenes para entender cómo estos procesos de acumulación de ventajas y desventajas inciden en la conformación y consolidación de sus trayectorias educativas universitarias.

Una parte fundamental para la comprensión y el análisis es conocer las características del contexto sociocultural en el que dichas trayectorias educativas se insertan. Es lo que Elder (1994), denominó tiempo y lugar dentro de los principios del curso de vida. Por tanto, es importante ahondar en la perspectiva del multiculturalismo e interculturalismo para entender las implicaciones de la confluencia de diferentes culturas en un mismo espacio y cómo al existir una cultura hegemónica, las demás quedan subsumidas ocasionando procesos de exclusión, discriminación y acentuando las desventajas sociales.

2.3.1 Sobre multiculturalismo

El multiculturalismo tiene diferentes definiciones y ha sido abordado desde diversas perspectivas. Empero, todas las aproximaciones hacen referencia a tres cuestiones principales: la existencia y convivencia de múltiples culturas en un mismo espacio geográfico, la importancia del respeto hacia las diferentes culturas y las políticas gubernamentales para gestionar la diversidad cultural (Barabas, 2014). El multiculturalismo implica el “reconocimiento de la coexistencia de grupos culturales diferentes dentro de un mismo estado nacional” (Barabas, 2014, p. 3).

Antes de continuar habría que hacer una diferenciación entre multiculturalidad y multiculturalismo, el primero es un término descriptivo para señalar la diversidad cultural que se refiere a un enfoque normativo y el segundo a las acciones que emprende un gobierno para gestionar la diversidad (Cruz, 2013). El multiculturalismo comenzó a tomar fuerza en Canadá,

país que implementó una política en los años 60 para incluir a los tres grupos principales que residían en el territorio: angloparlantes, francoparlantes y aborígenes. Posteriormente, la política se extendió para incluir a los inmigrantes (Barabas, 2014).

La experiencia del multiculturalismo varía de región en región. En Estados Unidos, por ejemplo, el concepto es asociado con políticas migratorias denominadas *melting pot*, promulgadas para gestionar la integración de los migrantes en la cultura mayoritaria del país. En América Latina el concepto es utilizado principalmente en relación con los grupos indígenas que funcionan como minorías étnicas (Cruz, 2013). Benhabib (2006), afirma que en aras de gestionar la diversidad cultural algunos estados-nación caen en el error de proponer políticas improvisadas carentes de una adecuada fundamentación.

Así, una propuesta multiculturalista que conciba a las culturas como totalidades uniformes y como entes monolíticos con límites definidos cae en la presunción de que al coincidir en el mismo espacio geográfico dos o más grupos culturales pueden diferenciarse claramente y establecer fronteras imaginarias delimitadas (Benhabib, 2006). Pensar en las culturas de tal manera impide promover la diversidad y conlleva a un esencialismo cultural.

Por el contrario, Benhabib (2006) concibe las culturas como formas de prácticas humanas que son complejas en su significado, en su representación y en su organización. Para la autora las culturas se crean a partir de los diálogos complejos y de los conflictos⁷ con otras culturas, por ello no permanecen estáticas, sino que se dinamizan y recrean a través de tales interacciones. Por ende, las fronteras imaginarias que separan una cultura de otra más que infranqueables son porosas y ello ocasiona una constante negociación entre un “nosotros” y un

⁷ No en un sentido negativo, sino el conflicto que permite exponer ideas y posturas, para así debatirlas y aunque no se llegue siempre a un consenso al menos surge un entendimiento de la otredad.

los “otros”. Coincide con otros autores al afirmar que una persona perteneciente a determinado grupo cultural debe poder expresar su identidad individual sin coerción alguna (Benhabib, 2006). Propone entonces una democracia deliberativa en la que pueda defenderse la propia cultura, pero al mismo tiempo proteger la autonomía individual. Afirma que para lograrlo es necesario desmarcar la cultura de una concepción cosificada y estática.

La democracia deliberativa alienta el desarrollo de la agencia autónoma de las personas y su capacidad para construir su identidad en diálogo y renegociación con las identidades asignadas en función de su grupo cultural. Al reconocer el carácter dinámico de las culturas y sus miembros es posible entender que el conflicto y el diálogo permiten escuchar los diferentes posicionamientos para construir ciudades multiculturales. El diálogo fomenta el reconocimiento de la otredad desde como esos otros se definen, es decir, desde una posición dialógica entre el heteroreconocimiento y el autoreconocimiento (Benhabib, 2006).

Esta democracia deliberativa debe asegurar una reciprocidad igualitaria. Que todos los grupos culturales minoritarios o mayoritarios tengan y ejerzan los mismos derechos, que exista una autoadscripción voluntaria a sus grupos de tal manera que no se supedite la identidad individual a la pertenencia cultural, sino que ambas se construyan mediante narrativas y por ende que la pertenencia a un grupo cultural no sea inalterable (Benhabib, 2005). La democracia deliberativa descansa en un permanente proceso de diálogo libre y sin coacciones, en el que todas las personas involucradas tengan el mismo derecho y oportunidad de cuestionar y participar en los temas discutidos (Benhabib, 1995).

Los países multiculturales se enfrentan a diversos retos, uno de ellos consiste en que sus sociedades reconozcan a los grupos minoritarios y con ello el acceso a los mismos

derechos, que exista libertad y espacios para el diálogo entre las diferentes culturas y que las diferencias puedan ser gestionadas para que la convivencia sea posible (Kymlicka, 2002). Una de las propuestas para lograr lo anterior consiste en que se promueva la existencia de derechos diferenciados para las minorías culturales.

La propuesta está basada en dos argumentos. El primero refiere que los estados modernos han tratado de crear proyectos nacionalistas con una cultura unificada en la cual deben integrarse todos los ciudadanos independientemente de su diversidad. Por lo general, esta única cultura está basada en las características de los grupos hegemónicos, por ende, los privilegios alcanzan sólo a quienes comparten dichas características, mientras que las personas pertenecientes a minorías culturales quedan en posiciones de desventaja (Kymlicka, 1996).

Dicha situación se permea hacia instituciones gubernamentales que ofrecen un trato diferenciado a cada grupo. En ocasiones tal trato se traduce en prácticas de exclusión y discriminación hacia los grupos minoritarios o del no reconocimiento de sus derechos. Estas condiciones de desventaja y exclusión sólo pueden ser subsanadas mediante el otorgamiento de derechos diferenciados. Se trata entonces de establecer políticas en materia legal para resarcir las injusticias que devienen de los proyectos unificadores, así como pugnar por un trato igualitario (Kymlicka, 2003).

El segundo argumento señala que existe una estrecha relación entre la pertenencia a determinada cultura y la libertad individual. Contrario a lo que señalan algunos autores liberales sobre cómo tal relación puede afectar los ideales de autonomía y libertad, para Kymlicka (1996), es justamente la pertenencia a determinada cultura lo que da pie a la autonomía individual, debido a que dicha pertenencia es un derecho fundamental de toda

persona que se considere libre. La libertad y autonomía para decidir el curso que se desea tomar en la vida se construye tomando como base la cultura a la que se pertenezca, en ella se construyen los criterios y valores desde los cuales se sopesan las alternativas que se tienen (Kymlicka, 1996), incluyendo el concepto mismo de autonomía.

El multiculturalismo tiene como fin no sólo gestionar la diversidad cultural que existe en un estado, sino además lograr condiciones de justicia entre los diferentes grupos que componen una sociedad (Cruz, 2013). Kymlicka (1996), argumenta que los estados promueven la construcción de una cultura nacional que implica un trato desigual para las minorías culturales. Sin embargo, dichos estados deben transitar hacia ciudades multiculturales que reconozcan y legitimen de manera legal un conjunto de derechos diferenciados para las minorías culturales, y con ello garantizar que todos los ciudadanos y no sólo los pertenecientes al grupo mayoritario accedan de manera igual a una cultura que les sea significativa (Kymlicka, 2002).

Un estado multicultural se contrapone a la idea de un estado-nación homogéneo que pretenda promover la construcción nacional mediante procesos excluyentes y homogeneizadores y rechaza la idea de que el estado sólo puede tener un grupo nacional. Asimismo, declina cualquier política que trate de excluir o asimilar a los grupos minoritarios, lo cual implica que todas las personas puedan acceder a las instituciones y servicios públicos sin tener que ocultar su identidad, puesto que ésta debe ser respetada y reconocida y, por ende, el estado debe promover formas para reparar o eliminar las injusticias hacia personas de minorías culturales (Kymlicka, 2002).

Algunos estados-nación utilizan la perspectiva de no discriminación para gestionar su diversidad cultural. Dicha perspectiva se fundamenta en la omisión bien intencionada, es decir, en el hecho de que el estado debe mantenerse neutral en relación con la diversidad cultural (Kymlicka, 1996). Sin embargo, ello resulta insuficiente para garantizar el acceso igualitario a servicios públicos dado que las minorías culturales quedan en desventaja frente a los grupos mayoritarios. De ahí la necesidad de tener derechos diferenciados que promuevan y aseguren las mismas oportunidades para las personas que pertenezcan a culturas minoritarias y con ello se compensen las desigualdades que pueden llegar a tener (Kymlicka, 1996).

Aunque el multiculturalismo tiene diferentes argumentos que enfatizan sus beneficios existen críticas hacia tal postura. Una de ellas se relaciona con la garantía de derechos individuales y en ello coincide Benhabib cuando afirma que no se puede supeditar la identidad individual a la asignada según el grupo cultural. Tal crítica se pregunta cómo regular la aceptación o negación de ciertas prácticas culturales cuando estas atentan contra los derechos humanos (por ejemplo, los matrimonios obligatorios o la mutilación genital).

A tal respecto Kymlicka (2003), reconoce que pueden existir grupos que se valgan de los derechos diferenciados para limitar los derechos individuales de los miembros de sus grupos. Menciona que un punto central de su teoría es poder reconocer aquellos derechos negativos o contraproducentes que implican restricción de los derechos civiles y políticos, de aquellos derechos positivos o favorables que deben fungir como complemento de los individuales.

Para poder distinguir entre ambos tipos de derechos, Kymlicka (2003) utiliza los conceptos de restricciones internas y protecciones externas para establecer los límites

otorgados a los derechos diferenciados. El objetivo de las protecciones externas es que los miembros de las minorías culturales tengan la libertad para vivir de la manera que deseen sin limitantes relacionadas con su grupo cultural. A su vez permiten distinguir a las restricciones internas, mismas que se relacionan con la obligación de seguir determinadas reglas vinculadas con las tradiciones culturales, aunque no se quiera hacerlo. “Las protecciones externas ofrecen a las personas el derecho a mantener su forma de vida si así lo prefieren; las restricciones internas imponen a la gente la obligación de mantener su forma de vida, aun cuando no la hayan elegido voluntariamente” (Kymlicka, 1996, p. 68).

Tomando en cuenta lo anterior, los derechos diferenciados deberán ser gestionados y promovidos por los estados-nación siempre y cuando se basen en la lógica de la protección externa y deberán ser rechazados o negados cuando quieran ser utilizados como restricciones internas. Cabe señalar que tales conceptos deben revisarse a la luz de las características particulares de cada estado-nación y por ende no siempre resulta sencillo establecer cuáles derechos funcionan como protección externa o como restricción interna, además es fundamental establecer un proceso de diálogo en el que se escuchen las necesidades y argumentos de las minorías (Kymlicka, 2003).

Otra de las críticas hacia el multiculturalismo afirma que cae en un argumento paradójico al señalar que las culturas no liberales deben aceptar la doctrina liberal para reconstruirse y entonces velar por los derechos de sus minorías. Desde la perspectiva de los críticos tal postura es una práctica asimilacionista al asumir que la doctrina liberal es el mejor medio para gestionar la diversidad cultural (Cruz, 2013). Se considera que las relaciones entre diversas culturas en un mismo territorio sólo son posibles si todas (tanto minorías como

mayorías) aceptan dicha doctrina lo cual lleva implícita la noción de que existe una cultura superior a las demás. Por tanto, al tratar de:

...conciliar el respeto por los derechos individuales y la justicia, se inserta una desigualdad entre culturas, al establecer que la relación debe tener como prerrequisito la aceptación de valores liberales y privilegia un aprendizaje unidireccional, en el que son las culturas minoritarias las que principalmente deben aprender de las liberales (Cruz, 2013, p. 12).

Los posicionamientos teóricos de Fraser (2008) y Honneth (1997), contribuyen con elementos y categorías analíticas para discutir las implicaciones de las políticas multiculturales en las personas, sobre todo por sus aportaciones en materia de justicia social e identidad. Fraser (2008a), concibe la justicia social desde tres dimensiones: redistribución, reconocimiento y participación. La redistribución tiene relación con las políticas de clase, se enfoca en injusticias socioeconómicas tales como el acceso desigual a servicios básicos de empleo, de educación y de salud. Tal dimensión propone soluciones orientadas a la reestructuración económica (Fraser, 2008a).

El reconocimiento se relaciona con las políticas de identidad y se centra en injusticias relacionadas con la cultura que están “enraizadas en patrones sociales de representación, interpretación y comunicación” (Fraser, 2008a, p. 87), esta dimensión señala la relevancia de reconocer las identidades políticas de las personas, independientemente de la raza, etnia, género o religión y que con ello se asegure un trato equitativo en materia de derechos humanos (Fraser, 2008). Las acciones que deberían realizarse desde esta dimensión están encaminadas a “la reevaluación ascendente de las identidades no respetadas y los productos culturales de los

grupos difamados y al reconocimiento y valoración positiva de la diversidad” (Fraser, 2008a, p. 87).

Aunque existen postulados que abordan el reconocimiento y la redistribución como conceptos mutuamente excluyentes y abogan por políticas redistributivas donde no exista diferenciación de clases o por políticas de reconocimiento en las cuales se aprecie y valore la diversidad de la población, en la práctica se requiere un enfoque integral que agrupe y tome en cuenta ambas dimensiones, puesto que hay grupos poblacionales que están expuestos a injusticias sociales de ambos tipos. Por ejemplo, las personas indígenas que además de enfrentar prácticas que menoscaban sus identidades étnicas también están expuestas a condiciones económicas vulnerables.

Fraser (2008b), señala que la dimensión distributiva se relaciona con mecanismos económicos de explotación, de marginación o de privación, mientras que la dimensión de reconocimiento atañe a patrones culturales de representación e interpretación y comunicación. Honneth (1997), coincide con Fraser en la dimensión de reconocimiento y menciona que hay interacciones sociales que son injustas y en las que la distribución económica no está en juego sino la dignidad que se otorga al reconocer y visibilizar a otra persona.

Para Honneth (1997), existen tres esferas en las cuales el reconocimiento puede o no materializarse. La esfera afectiva incluye las primeras relaciones que establece una persona, principalmente con la familia nuclear, extensa y el círculo cercano de amigos, la concerniente a lo jurídico atañe a aquellas obligaciones y derechos que se tienen por formar parte de la sociedad y la esfera del aprecio social se relaciona con la valoración que personas fuera del ámbito familiar y de amistades otorgan a la persona.

Las interacciones y relaciones que se establezcan en estas tres esferas pueden llevar a que la persona sea reconocida o no. Por ejemplo, una persona indígena puede tener jurídicamente ciertos derechos, pero en la práctica puede ser discriminada y excluida, por tanto, se está ejerciendo contra ella un no reconocimiento debido a su condición étnica. Cuando una persona experimenta prácticas de no reconocimiento en cualquiera de las tres esferas el mensaje que se comunica es que la persona vale menos por determinadas características y que no tiene el derecho a ser reconocida. En el caso de las personas indígenas este no reconocimiento puede afectar su identidad étnica, manifestándose en la negación de ciertos derechos individuales o bien en la devaluación de su cultura y tradiciones.

Honneth (2007), también menciona que las prácticas de no reconocimiento no siempre son conscientes, pueden devenir de estereotipos asignados a determinada población y que han sido heredados de generación en generación sin cuestionar su veracidad, por tanto, al observar e interactuar con alguna persona de manera automática se asignan estos estereotipos y se ejerce el no reconocimiento.

Para Fraser (2008b), las injusticias en ambas dimensiones (distribución y reconocimiento) son distintas y requieren políticas diferenciadas. Al respecto Bolívar (2012, p. 28), señala que “la explotación económica requiere soluciones redistributivas, mientras que las demandas de identidad o de estatus de grupo de minorías étnicas o gays, exige políticas de reconocimiento, aun cuando alguno de estos grupos conlleve también injusticias de origen socioeconómico”. Ante tal situación, Fraser (2008b), argumenta que una paridad en la participación puede ser el elemento clave para articular las dos dimensiones, dado que cualquier persona debe tener la oportunidad de incidir en la vida pública de su sociedad para así exigir reconocimiento y distribución equitativa de recursos.

Los principios expuestos por Fraser (2008a, 2008b) y Honneth (1997, 2007) se relacionan con las poblaciones indígenas dado que éstas han sido objeto de injusticias sociales, tanto en la distribución de los recursos y oportunidades como en el reconocimiento de sus derechos, valores y riqueza, por ende, su participación en la toma de decisiones se ve minimizada. Al respecto Mendoza y Rodríguez (2020, p.701) señalan que “la pobreza y la marginación a la que está supeditada la población indígena por el solo hecho de ser indígenas aumenta considerablemente las posibilidades de padecer una ciudadanía de baja intensidad”. La perspectiva intercultural aborda estas problemáticas y surge como una evolución al multiculturalismo anglosajón. No obstante, como se verá a continuación, tiene diversas vertientes y posicionamientos teóricos, algunos de los cuales se alejan de las propuestas iniciales de la perspectiva y en aras de ayudar y resarcir las desigualdades, reproducen los estigmas del pasado (Dietz, 2003).

2.3.2 Sobre interculturalidad

. De acuerdo con Dietz (2003), la interculturalidad como propuesta político-educativa se contrapone al multiculturalismo, cuya premisa era poner en práctica acciones afirmativas y de discriminación positiva para empoderar a las minorías étnicas. Una de las primeras aproximaciones la concebía como la suma de las relaciones entre diversas culturas, mientras que otras propuestas conceptuales contemporáneas hacen referencia *grosso modo* a que la interculturalidad está compuesta por las relaciones e interacciones que existen entre grupos mayoritarios y minoritarios de la sociedad (Dietz, 2020). Dependiendo del contexto social estas relaciones pueden involucrar la diversidad cultural fruto de las migraciones internacionales, de las diferentes comunidades indígenas y la población no indígena que habitan en un territorio o bien de la suma de ambas.

Otra definición señala que la interculturalidad “es el conjunto de interrelaciones que estructuran una sociedad, en términos de cultura, etnicidad, lengua denominación religiosa y/o nacionalidad” (Dietz, 2020, p. 21). Las características asociadas a dichos elementos establecen la diferenciación entre un “nosotros” y un “ellos” y también marcan la pauta para el tipo de interacciones que se presentan, dado que denotan las asimetrías de poder que han sido construidas sociohistóricamente y que perpetúan los estereotipos asociados a los diferentes grupos, invisibilizándolos y excluyéndolos (Dietz, 2020).

Dado que el énfasis en la interculturalidad son las relaciones y procesos de interacción que se establecen entre diferentes grupos, la concepción de minoría o mayoría hace referencia no a términos cuantitativos sino cualitativos, concretamente en relación con el poder que ostenta determinado grupo para designar a quienes forman parte de la minoría y por ende son excluidos y estigmatizados.

También se puede pensar la interculturalidad como otra forma de gestionar la diversidad cultural y llegar a acuerdos que no impliquen o tengan connotaciones supremacistas de una u otra cultura. Desde esta lógica si se valora al otro como diferente se puede caer en prejuicios que lo consideren como inferior o superior, sin embargo, si se concibe al otro como igual el riesgo resulta en caer en prácticas asimilacionistas en las que se ignore o niegue la identidad del grupo (Cruz, 2013). Lo fundamental es que se reconozca al otro como igual y diferente al mismo tiempo. Ello implica un diálogo permanente entre culturas donde exista un aprendizaje e intercambio constante.

Tal intercambio puede ser en ocasiones conflictivo, pero parte de la propuesta intercultural es encontrar mecanismos para gestionar los conflictos que pudieran presentarse,

mismos que deberán ser contruidos entre las culturas y no establecidos *a priori* por una de ellas (Cruz, 2013). Por ello, la propuesta intercultural alude a gestionar la diversidad a través del fomento de prácticas y competencias interculturales tanto con los grupos minoritarios que usualmente son marginados y menoscabados, como con las mayorías que marginan y ejercen actos de no reconocimiento (Pérez, 2009).

La perspectiva intercultural implica pensar en las distintas alteridades e identidades colectivas, pero hace énfasis en las estructuras que crean, reproducen y legitiman las desigualdades sociales. La interculturalidad desde un enfoque latinoamericano se centra no solamente en el reconocimiento y reivindicación de las identidades colectivas, sino también en la transformación de las condiciones estructurales para construir sociedades incluyentes, justas y diversas (Pérez, 2009).

Walsh (2003), abona a la perspectiva intercultural al señalar que es importante diferenciar la interculturalidad funcional de la crítica. La primera busca compensar las desigualdades entre grupos mayoritarios y minoritarios, pero se olvida de cuestionar las condiciones estructurales y coloniales que las originan. Asimismo, las acciones y políticas están dirigidas a proveer de herramientas y recursos a las minorías para que puedan competir en el mismo nivel que los grupos hegemónicos, pero sin transformar *el status quo*, por tanto, las relaciones siguen siendo asimétricas y no existe un verdadero cambio en las condiciones de desigualdad de los grupos minoritarios y vulnerables (Walsh, 2003). Es lo que Ruiz (2015), señala como folclorizar la identidad: apreciar las producciones culturales indígenas, pero sin preguntarse por los orígenes de las desigualdades.

En contraste, la interculturalidad crítica trata de transformar y cuestionar las desigualdades existentes. Esta perspectiva se materializa en acciones antidiscriminatorias y de concientización que cuestionan las prácticas coloniales y desiguales heredadas desde siglos atrás, y pugnan por nuevas formas de reconocimiento y participación que modifiquen las relaciones asimétricas (Walsh, 2003). Lo anterior conlleva no sólo empoderar o dar herramientas a ciertos grupos para tratar de compensar las desigualdades, sino también intervenir con los grupos mayoritarios y promover interacciones y procesos de socialización en los que exista un reconocimiento recíproco (Dietz, 2020).

De acuerdo con Dietz (2020), las diferentes definiciones o aplicaciones de la interculturalidad están relacionadas con las tradiciones académicas a las que pertenezca cada autor, no obstante, señala que “se deben analizar los usos de interculturalidad en sus dimensiones polisémicas y en estrecha relación con las visiones correspondientes de la sociedad contemporánea” (p. 24). Para ello propone abordar los paradigmas que suelen utilizarse para hablar de interculturalidad en lo que él llama el norte global y el sur global. Estos paradigmas son el de la desigualdad, la diferencia y la diversidad.

El primero se aboca a analizar las relaciones asimétricas existentes en una sociedad y su materialización en las estructuras socioeconómicas que provocan desigualdades, tomando en cuenta la clase, el género y la etnia como categorías transversales. Desde esta óptica las acciones se dirigen a resarcir las disparidades heredadas con políticas compensatorias similares a las que se proponen desde la interculturalidad funcional (Keyser, 2017).

El paradigma de la diferencia ha sido estandarte de grupos sociales que tienen como fin establecer políticas de identidad que sean específicas de acuerdo con las características

particulares de cada grupo. No obstante, estas acciones en aras de enfatizar las diferencias identitarias minimizan otras condiciones estructurales y desigualdades socioeconómicas que están ancladas y son causa de las problemáticas a las que se enfrentan como grupos minoritarios. Estas políticas esencializan las identidades, crean respuestas múltiples de acuerdo con los casos que se vayan presentando y pasan por alto que los grupos minoritarios están insertos en espacios geográficos donde conviven con otros grupos. De manera que, aunque las respuestas particularistas pueden en efecto resarcir ciertas desigualdades siguen presentándose interacciones asimétricas y prácticas de no reconocimiento (Dietz, 2020).

El paradigma de la diversidad surge de la crítica de los dos anteriores, por ende, se opone a concebir las identidades como esenciales o totalizantes, más bien afirma que éstas son multisituadas y contextuales, además de nutrirse no sólo de las características culturales sino también de las étnicas, religiosas, de género y de clase (Dietz, 2020; Keyser, 2017). Se reconoce que estas identidades no se encuentran contenidas en localidades geográficas delimitadas, por el contrario, interactúan en diferentes espacios donde convergen otro tipo de identidades. Desde este paradigma, la interculturalidad indaga en el sentido de las interacciones y relaciones tomando en cuenta la interseccionalidad de identidades, pero también los contextos sociohistóricos que dan lugar a esas identidades y en el que se desenvuelven en la actualidad, es decir, incorporando al análisis las prácticas coloniales heredadas.

El paradigma de la diversidad no desecha a los otros dos, sino que utiliza sus supuestos para analizar en conjunto “no solo la superficie observable de patrones de interacción intercultural, o el contenido de los discursos de identidad étnica colectiva..., la interculturalidad y la diversidad se hacen visibles y analizables en tanto un fenómeno

complejo” (Dietz, 2020, p. 26). Por tanto, se incluyen también las estructuraciones acumuladas en el devenir histórico de cada contexto social.

La interculturalidad analizada desde este paradigma contiene al menos dos posturas que tienen sus orígenes en el contexto geográfico del norte y del sur. La diversidad es vista desde un enfoque multidimensional en el que convergen identidades distintas y en el que la interseccionalidad de estas identidades y sus respectivos discursos y prácticas deben ser tomados en cuenta. La interseccionalidad tiene sus orígenes en el feminismo negro⁸ y evidencia la complejidad de identidades en las que se cruzan varias categorías: raza, etnia, clase, género y también diversas formas de discriminación y exclusión que atañen a dichas categorías (Dietz, 2020).

Desde la perspectiva de las epistemologías del sur⁹, la interculturalidad se aborda desde la visibilización y cuestionamiento de las relaciones sociales coloniales que persisten y que estructuran las interacciones entre las personas. De manera que, la interculturalidad debe ser decolonial en tanto que cuestione y transforme los postulados norte y eurocéntricos y a su vez utilice los correspondientes a cada región, insta a reconocer las asimetrías que devienen del pensamiento colonial y se manifiestan aún en un llamado periodo poscolonial y a través de este reconocimiento, recuperar y reconstruir la autonomía de las minorías y la relación entre el estado-nación, sus grupos dominantes y las comunidades indígenas (Dietz, 2020).

⁸ El concepto fue definido por Kimberlé Crenshaw para evidenciar que la opresión vivida por mujeres negras se recruce, ya que no solo son oprimidas por su identidad étnica, sino también por su identidad de género (Crenshaw, 1989).

⁹ Las epistemologías del sur surgen como crítica y reclamo a las perspectivas científicas occidentales hegemónicas que han invisibilizado y menospreciado otras formas de conocimiento, que han contribuido a que ciertos grupos sean catalogados implícita o explícitamente como inferiores, ignorantes o improductivos por tener formas no occidentales de vivir y producir conocimientos o bienes tangibles. Por tanto, urgen a visibilizar las ausencias existentes en los saberes, en las temporalidades, en los reconocimientos y en las productividades (De Sousa, 2017).

En el marco de la interculturalidad crítica y del paradigma de la diversidad habría que preguntarse cómo la configuración y características de una ciudad y de su sistema escolar influyen en la transición que las y los jóvenes indígenas experimentan cuando migran del campo a la ciudad y tratan de ingresar a la universidad. Ello tiene implicaciones en las interacciones individuales que tienen con la población local, pero también en materia de acceso a los diferentes servicios que ofrece el estado.

Por todo lo anterior, resulta esencial que existan mecanismos regulatorios que garanticen la redistribución de recursos, el reconocimiento de su diversidad y su participación, pero no desde una posición paternalista y asimilacionista, sino evidenciando y cuestionando las asimetrías de poder. Los mecanismos o políticas regulatorias deben ser construidas e implementadas en los diferentes ámbitos de vida donde se desenvuelven las y los jóvenes indígenas incluidas las instituciones educativas.

2.3.3 Interculturalidad en instituciones educativas de nivel superior

Existen diferentes posicionamientos respecto a la influencia que tienen las instituciones educativas en la reproducción o superación de las condiciones estructurales y desventajas sociales. Uno de ellos es el de las teorías liberales. Estas afirman que la escuela es un lugar donde pueden generarse dinámicas que promuevan la justicia social dado que existe una igualdad de acceso con independencia del origen social y clase. Desde esta lógica la universidad promueve la superación de las desventajas sociales al reducir las desigualdades acumuladas en las y los jóvenes de las clases menos privilegiadas (Casillas et al., 2015).

Las políticas emprendidas desde estas teorías son llamadas de acción afirmativa o de discriminación positiva y tienen como lógica democratizar la escuela y lograr un acceso

igualitario de toda la población, pero al igual que la interculturalidad funcional y el paradigma de la desigualdad no cuestionan las relaciones sociales asimétricas que provocan las desventajas.

En contraposición a los postulados liberales se encuentran las teorías de la reproducción. Estas argumentan que la escuela y en este caso la universidad, son espacios que reproducen las desigualdades sociales ya que, aunque cualquier joven que reúna los requisitos puede ingresar, durante el transcurso de los estudios el mismo sistema escolar va diferenciando al alumnado según su desempeño académico (Casillas et al., 2015), es decir, se opera desde una lógica meritocrática que produce jerarquías que clasifican a unos estudiantes por encima de otros en función de su desempeño (Dietz y Mateos, 2013).

Como respuesta a estas críticas se ha optado por establecer políticas compensatorias que reduzcan las desventajas presentadas (a través de apoyo en materias específicas, integración escolar y social). Sin embargo, estas acciones paliativas no han tenido los efectos esperados dado que se han enfocado en resarcir las diferencias académicas y compensarlas, pero pasan por alto las diferencias sociales y no cuestionan las estructuras que las originan y afectan el desempeño escolar, en otras palabras, el campo de juego no está nivelado desde el principio, pero se evalúa a todas y todos los estudiantes como si lo estuviera.

Es importante no satanizar las políticas compensatorias porque ciertamente están atendiendo una problemática real y ayudan a cubrir ciertas necesidades. Por lo que no se trata de que desaparezcan, sino de comprender que la problemática es compleja y necesita acciones complementarias que incidan en las estructuras sociales para que las políticas compensatorias

no se vuelvan solo un paliativo que lejos de revertir las condiciones estructurales, solamente las perpetúe (Ruiz, 2015).

Mientras que las teorías liberales desestiman la influencia de las condiciones estructurales que ocasionan desventajas acumuladas en la vida de las y los jóvenes, las teorías de la reproducción pasan por alto la agencia que tienen las y los alumnos para oponerse a las características del sistema escolar que, en lugar de cerrar las brechas educativas y sociales, las acrecienta (Giroux, 1986). Sin embargo, ha surgido un tercer posicionamiento: las teorías de la resistencia. Éstas “señalan no sólo el rol que los estudiantes juegan en criticar los aspectos más opresivos de las escuelas, sino también las maneras en que los estudiantes participan activamente a través de las conductas de oposición” (Giroux, 1986, p. 3). Es decir, aunque existen condiciones estructurales cuyos mecanismos tienden a reproducir las condiciones sociales en la escuela, también emergen elementos (conductas, ideas) que se les oponen. Las teorías de resistencia también hacen un énfasis en la producción cultural, es decir, en cómo la agencia se materializa en variadas formas culturales que denotan la naturaleza activa de las y los agentes aun en contextos y condiciones que tienden a oprimirlos (Giroux, 1986).

El concepto de resistencia se puede entender como las formas discursivas y conductuales que rechazan los adoctrinamientos que generan desventajas y desigualdades para los grupos vulnerables. Cualquier forma de resistencia conlleva un ideal emancipatorio que se opone a la dominación y a la sumisión e implica que la persona autoreflexione sobre sus condiciones sociales y luche por la emancipación individual y social (Giroux, 1986). Es importante señalar que existen formas de interacción social injustas y desiguales en las que la distribución de bienes o derechos no es lo que está en juego, sino la ausencia de reconocimiento y participación (Bolívar, 2012), por ello a las teorías de resistencia en la

sociología de la educación se les critica que han pasado por alto categorías estructurales que históricamente han sido fuente de desventaja: el género y la etnia.

Las teorías de resistencia han fallado al no reconocer que las diferencias entre mujeres y hombres han sido construidas socialmente y se manifiestan de manera transversal en todos los espacios de la vida pública y privada de las personas; ejercen una dominación diferente de acuerdo con el género y aunque no de manera generalizada, sí es más común encontrar que las mujeres experimentan mayor grado de dominación en espacios laborales, familiares y por supuesto escolares (Bolívar, 2012).

En el mismo sentido se ubican las diferencias relacionadas con la etnia, estas fueron establecidas en la época colonial y supeditaron de manera automática a las culturas endémicas de los territorios que los colonizadores iban ocupando. De esta manera toda la riqueza cultural, cosmovisión e ideologías fueron catalogadas como inferiores y se trató de imponer la cultura y modo de vida de los colonizadores. Estas diferencias persisten hasta nuestros días en distintas formas de no reconocimiento de las culturas indígenas, manifestándose en prácticas de exclusión y discriminación, pero también en políticas paternalistas que infantilizan y restan autonomía a estas poblaciones (Bolívar, 2012).

Las diferencias de género se materializan en la universidad de distintas maneras. Entre ellas mediante la obstaculización o negativa para que las mujeres continúen sus estudios universitarios, en comentarios machistas por parte de docentes o bien en la asociación de ciertas carreras profesionales con determinado género (Bermúdez, 2013; González-Apodaca, 2020). Las diferencias de etnia se presentan cuando las interacciones entre estudiantes y docentes conllevan discursos, conductas o cualquier tipo de práctica que esté orientada a

menoscabar la identidad étnica de las y los estudiantes (Chávez, 2008; Czarny, 2012; Hernández, 2013).

Si bien las teorías de resistencia evidencian la importancia de tomar en cuenta las asimetrías, las estructuras sociales y la agencia, además es fundamental incorporar los postulados de la interculturalidad crítica desde el paradigma de la diferencia, de la interseccionalidad y de la decolonialidad para no obviar que las categorías de género y etnia matizan las desventajas y desigualdades enfrentadas, pero también las formas de resistencia desplegadas. De esta manera, la resistencia es un punto de partida teórico que debe complementarse a la luz del contexto sociohistórico y debe incluir no sólo la clase como categoría principal sino también el género y la etnia (Giroux, 1986).

Al respecto, Bertely (2017) señala que la universidad puede reproducir las prácticas y condiciones asimétricas que se manifiestan en el contexto social donde está inserta la institución, pero también se vuelve un espacio donde pueden proponerse y crearse otras formas de interacción social. En consecuencia, las instituciones de educación superior son campos sociales donde se crean y recrean formas de resistencia y reproducción.

Ahora bien, la masificación de la universidad ha dado lugar a la diversidad de diversidades, dado que en un mismo espacio se gestan interacciones entre grupos mayoritarios y minoritarios y entre personas culturalmente distintas que han acumulado una serie de ventajas y desventajas en función de su clase, género y etnia.

Las y los jóvenes indígenas en la mayoría de los casos pertenecen a grupos minoritarios y en ocasiones deben migrar a otros estados para continuar sus estudios universitarios y en el caso de Nuevo León, ingresan a instituciones con modelos pedagógicos

convencionales. Por tanto, además de la presión que suponen los estudios universitarios y el alejarse de la familia, se enfrentan también a contextos disímiles en los que docentes y estudiantes no siempre valoran y respetan sus bagajes culturales (Ruiz, 2015).

Para Ruiz (2015), uno de los tantos cuestionamientos que deben plantearse en las universidades convencionales es si se abordan las nociones de interculturalidad, pero también cómo se hacen. Es decir, desde una interculturalidad funcional y paliativa que se reduce a actos simbólicos de intercambio y reconocimiento que más bien tienden a ser folclorizantes, o si se logran acciones con una perspectiva intercultural crítica que cuestione las estructuras y promueva espacios de reflexión y diálogo.

Es prioritario que las universidades atiendan problemáticas paralelas: rezago educativo, no reconocimiento, nivelación tecnológica y pertinencia cultural (Ruiz, 2015). Se necesitan acciones y políticas en universidades convencionales y no convencionales que aseguren el ingreso de jóvenes indígenas, pero que además incidan en reducir o eliminar las prácticas de no reconocimiento y las relaciones asimétricas basadas en prejuicios coloniales, así como propiciar espacios de interacción, reflexión y diálogo de saberes donde se cuestionen los *status quo* asociados a la clase, etnia y género y desde los cuales se gesten acciones de resistencia. Las universidades y cualquier otro espacio educativo puede ser un lugar de reproducción de las condiciones macroestructurales, pero sin duda también es un lugar donde pueden pensarse y gestarse otras formas de hacer sociedad.

2.3.4 Características de la institución educativa

Para comprender cómo los postulados teóricos antes señalados se materializan en las características y los espacios de las instituciones educativas es necesario recurrir a modelos

que abordan la influencia positiva o negativa que tiene la escuela en las trayectorias educativas. Tales modelos se enfocan en los servicios que la institución ofrece al alumnado, se toma en cuenta por ejemplo las experiencias que se tienen en las aulas y la forma en que el personal docente imparte las clases, pero también los servicios que ofrece la institución en materia de apoyo académico, actividades extracurriculares y de integración (Donoso y Schiefelbein, 2007).

El modelo de Bean (1984), parte de las particularidades que tiene cada estudiante al momento de su ingreso a la universidad y que dota de diversos perfiles al ámbito educativo. Bean (1984), menciona la importancia de la clase social, el género, la edad, así como la condición familiar y laboral. El autor identifica cuatro variables que se relacionan estrechamente con la decisión de continuar o abandonar los estudios: el rendimiento académico, las características psicológicas, la educación previa y las variables ambientales y argumenta que, si el rendimiento académico y las variables ambientales son positivas, la decisión de los estudiantes será de permanencia, mientras que si las variables ambientales son negativas la decisión será de no continuar aún y cuando el resto de las dimensiones sean positivas.

En el modelo de Pascarella y Terenzini (1980), se presentan tres grupos de variables que influyen en la experiencia universitaria de las y los jóvenes. Uno de los grupos se relaciona con características individuales, el segundo con las que atañen a la institución y el tercero con el tipo de interacción que se tiene con docentes y el resto del alumnado. Los autores mencionan que la integración social es el factor con mayor impacto en la decisión de continuar estudiando o truncar la trayectoria educativa. Plantean la necesidad de que las

instituciones educativas tengan estrategias y características que favorezcan la integración de las y los jóvenes en la institución.

El modelo de Tinto (1975), conjuga diferentes factores: alude a las particularidades de cada estudiante, sus condiciones familiares y sociales y las experiencias educativas previas. Tales cuestiones establecen los compromisos y metas que se ponga el estudiante al iniciar la universidad, así como la generación de expectativas de lo que puede llegar a lograr en la parte académica pero también en la social. A medida que la trayectoria educativa va avanzando las experiencias que tiene la y el joven determinan el grado de integración académica (involucramiento en actividades curriculares, manejo de tiempo para atender actividades escolares, desempeño en clase y exámenes) y social (interacción con otros estudiantes) lo cual hace que evalúe sus expectativas y compromisos y decida si merece la pena esforzarse para continuar con los estudios.

Otra de las propuestas para aproximarse a las trayectorias educativas universitarias es visualizarlas como etapas. En la primera etapa las características socioeconómicas y las aptitudes académicas previas influyen en la percepción que tiene el y la joven sobre la posibilidad de continuar sus estudios y la posibilidad de tener éxito (Donoso y Schiefelbein, 2007). En la segunda etapa se hace una evaluación del costo-beneficio de ingresar o continuar en la institución y eso impacta en el grado de compromiso que se tenga, mismo que es evaluado constantemente. Y en la tercera etapa las características de la institución, la interacción con docentes y compañeros y el desempeño académico son elementos que tienen un rol fundamental en la decisión de permanecer o desertar (Donoso y Schiefelbein, 2007).

En todos los modelos expuestos las características de la institución educativa pueden fungir como factores de riesgo o protección. Se debe identificar cómo está constituida la estructura universitaria para entonces proponer políticas que permitan aumentar los factores de protección para las y los jóvenes indígenas. Los modelos de Bean (1984), Donoso y Schiefelbein (2007), Pascarella y Terenzini (1980) y Tinto (1975) aportan algunas pistas de las características a tomar en cuenta. Así, por ejemplo, hay que prestar particular atención a la interacción que existe entre jóvenes y docentes y los procesos de heteroreconocimiento que se desencadenan. y

Los autores mencionan que al existir una interacción positiva se crean redes de apoyo social y aumentan los factores de protección para continuar los estudios pese a las dificultades que pudieran experimentar las y los jóvenes indígenas en otros ámbitos. Ello tiene estrecha relación con el principio de vidas interconectadas que propone Elder (1994), mismo que hace referencia a la influencia que tienen otras personas en las trayectorias vitales individuales y en este caso en las trayectorias educativas universitarias. Además de la interacción, es esencial conocer las políticas que existen en la institución para apoyar a jóvenes indígenas, para promover su ingreso o para atender las problemáticas académicas que se les pudieran presentar, por mencionar algunos ejemplos.

2.4 Dimensión individual: Estrategias de adaptación sociocultural

Los apartados anteriores han señalado que las características de una ciudad multicultural, así como las de la institución educativa constituyen elementos estructurales que se suman a los procesos de acumulación de ventajas y desventajas presentes en los cursos de vida de las y los jóvenes indígenas. Sin embargo, no se puede pasar por alto que estas y estos jóvenes tienen lo que Elder (1994) denomina libre albedrío, es decir, poseen la capacidad

elegir. No son agentes pasivos e inertes que quedan a expensas de las estructuras limitantes, sino que pueden desplegar diferentes estrategias de adaptación para tratar de superar las desigualdades devenidas de las desventajas acumuladas.

Partiendo de lo anterior, se abordará la dimensión individual de las trayectorias educativas universitarias y las estrategias de adaptación que las y los jóvenes utilizan como mecanismos o formas de resistencia frente a las desventajas y desigualdades experimentadas en el contexto universitario y urbano. En primer lugar, se considera importante exponer el tema de la agencia para conocer cómo ésta influye en las estrategias de adaptación sociocultural y por ende en los procesos de acumulación de ventajas y desventajas sociales.

2.4.1 Agencia

La agencia como constructo teórico ha sido desarrollado por diferentes autores, entre ellos Bourdieu. El autor señala que la agencia no puede ser abordada o analizada sin hablar de otros conceptos fundamentales: el habitus, el campo y los capitales. Por habitus Bourdieu (2007) se refiere a:

...los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia que producen sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de la obediencia a reglas, y a la

vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (p. 86).

Por tanto, las personas tienen un conjunto de rasgos o atributos relacionados con los recursos que poseen y con las relaciones que establecen. Estos rasgos intervienen y devienen de los procesos de socialización primaria y secundaria que condicionan más no determinan su conducta. Los aprendizajes resultantes de tales procesos producen formas de percibir, valorar y pensar las experiencias posteriores que tiene la persona y actuar en consecuencia, orientados por el habitus (Bourdieu, 2007).

El habitus entonces da lugar a prácticas sociales fundadas en las condiciones de existencia de la persona, en su historia y aprendizajes previos, mismos que estructuran las prácticas sociales presentes y futuras. El habitus es duradero, aunque se modifiquen las condiciones sociales de existencia que dieron pie a su conformación, puede seguir orientando la conducta. Además, puede ser transferido entre los distintos campos en los que la persona se desenvuelve (Bourdieu, 2007). De acuerdo con Martínez (2017), el habitus es “el conjunto de principios o esquemas de formas de pensar, obrar y sentir producidos por la posición que se ocupa en la estructura social y a la vez produce prácticas sociales estructuradas” (p. 6).

La emergencia del habitus como concepto busca superar los posicionamientos objetivistas / subjetivistas que regían las ciencias sociales. Mientras que lo subjetivo ve la estructura solamente como el conjunto de interacciones de sus miembros sin condicionamientos o constricciones, lo objetivo deduce las acciones e interacciones de los agentes sólo de la estructura e ignora la capacidad de agencia (Bourdieu, 2000a). Sin embargo, es necesario replantear tal dicotomía y comprender ambos posicionamientos de forma

dialéctica e interdependiente dado que los agentes no son sólo reflejo de las estructuras en las que han crecido y se desenvuelven, pero tampoco están eminentemente caracterizados por las relaciones que establecen con otros. En todo caso, actúan de acuerdo con estrategias para alcanzar los fines que consideren importantes, razón por la cual no sólo es necesario tener determinado volumen y estructura de capitales, sino también un sentido práctico devenido del habitus y que permite utilizar el capital de la mejor manera posible (Bourdieu, 2007). Es en la conformación de tales estrategias donde la agencia se hace presente.

Para conocer lo que subyace a las acciones de los agentes o las estrategias que emplean es necesario conocer su historia individual, su historia colectiva y con esto los condicionamientos/aprendizajes a los que han estado sujetos y que orientan sus prácticas, es decir su habitus. Ahora bien, el volumen y estructura del capital contribuye a la creación del habitus y al posterior planteamiento de los objetivos/metas deseados. El capital entonces denota los recursos con los que cuenta el agente al momento de entrar a determinado campo social y a su vez los posiciona dentro de dicho campo (Bourdieu, 2000a).

El concepto “campo social” puede definirse como el conjunto de prácticas sociales que se producen cuando distintas personas, desde ahora agentes, luchan o cooperan para alcanzar un capital simbólico (Bourdieu, 2007). Tales prácticas están influidas por la estructura y volumen de capitales que tiene cada agente y por el sentido práctico para utilizarlos, por tanto, el campo social configura un sistema de relaciones jerárquicas y asimétricas que operan de manera distinta para cada persona. Un agente puede incursionar en distintos campos sociales (la escuela, el trabajo, la familia y otros grupos a los que pertenezca) en los cuales tendrá como objetivo adquirir diferentes capitales simbólicos que le permitan modificar su posición original (Bourdieu, 2007).

Cabe señalar que, si bien el habitus es duradero, estructurado y estructura las prácticas sociales, también puede ser transformado. Es decir, los agentes no son receptores pasivos de los procesos de socialización, inmóviles e inertes en los campos. Ello supondría una visión mecanicista e incongruente con la propia noción de agencia y con la pretensión de Bourdieu de desmarcarse de la dicotomía objetivista / subjetivista. El habitus puede transformarse cuando el agente toma conciencia de sus condiciones de existencia y de los procesos sociales que las han generado:

Los agentes sociales determinarán *activamente*, sobre la base de categorías de percepción y apreciación social e históricamente constituida, la situación que los determina. Se podría decir incluso que los *agentes sociales son determinados sólo en la medida en que se determinan a sí mismos*. Pero las categorías de percepción y apreciación que proporciona el principio de esta (auto) determinación están ampliamente determinadas por las condiciones sociales y económicas de su constitución... los determinismos sólo operan por medio de la ayuda de la inconciencia, con la complicidad del inconsciente. Inconsciente en tanto olvido de la historia que la misma historia produce” (Bourdieu y Wacquant, 1985, p. 199).

Aunque no es posible controlar la primera inclinación del habitus al presentarse de manera inconsciente incorporada al agente, en cambio sí es posible mediante una autorreflexión identificar las prácticas sociales relacionadas con la posición social y entonces cambiar la percepción y prácticas consecuentes.

Una aproximación teórica que complementa los postulados de la agencia expuestos por Bourdieu (2007) y de la estratificación del agente de Giddens (1984, 1987), son los de

Emirbayer y Mische (1998). Estos autores desagregan el concepto de agencia en tres elementos: agencia iterativa, proyectiva y práctica-evaluativa. La iterativa se refiere a:

“la reactivación selectiva por parte de los actores de patrones pasados de pensamiento y acción incorporados de forma rutinaria en la actividad práctica, dando así estabilidad y orden a los universos y ayudando a mantener identidades, interacciones e instituciones a lo largo del tiempo" (Emirbayer, y Mische, 1998, p.962).

Esta agencia reproduce las estructuras sociales dado que las acciones que se actúan no son reflexivas, es decir, son aprendidas a través del tiempo y se continúan actuando de la misma manera en lo subsecuente (Emirbayer, y Mische, 1998), ello se equipara con la tendencia a reproducir las prácticas sociales que dan forma al habitus, de acuerdo con Bourdieu.

Por su parte, la agencia proyectiva implica que las personas tomen distancia de sus actividades rutinarias o de las realidades que experimentan y con ello puedan vislumbrar otros cursos de acción que les permitan modificar sus condiciones de vida (Emirbayer, y Mische, 1998). A través de esta agencia se ponen en práctica procesos cognitivos que le permiten al agente adquirir consciencia sobre las propias condiciones de vida y al hacerlo, modificar sus conductas y también su habitus.

La agencia práctico-evaluativa se relaciona con “la capacidad de los actores para emitir juicios prácticos y normativos entre posibles trayectorias de acción, en respuesta a las demandas, dilemas y ambigüedades” (Emirbayer, y Mische, 1998, p. 971). Esta agencia se relaciona estrechamente con los procesos de reflexividad y racionalidad que le permiten al

agente pensar sobre las consecuencias de modificar sus conductas, y, por ende, decidir actuar de determinada manera.

La agencia juega un papel central en las estrategias de adaptación. Gómez-Gallegos (2015), abona a lo anterior al señalar que las y los jóvenes hacen explícita su agencia en los mecanismos y acciones que utilizan para prepararse e ingresar a la universidad, pero también “en la capacidad para relacionarse en otros espacios y en la transmisión de los elementos de su cultura hacia otros” (p. 192). De manera que, aunque existan ciertos elementos estructurales que condicionan sus cursos de vida, cabe la posibilidad de transformar el habitus y así apuntar a una superación de las desigualdades.

La agencia tiene estrecha relación con las actitudes de aculturación y con los cambios identitarios que experimentan las y los jóvenes al llegar a la ciudad (mismos que están enmarcados en el contexto multicultural de la misma). Tales actitudes y cambios a su vez forman parte de las estrategias de adaptación resultantes de confrontar la cultura de origen con la del lugar de destino.

2.4.2 Aculturación y cambios identitarios

La mayoría de los procesos migratorios implican la adaptación a un lugar diferente. Tal adaptación variará en función de las diferencias en infraestructura, cultura y costumbres entre el lugar de origen y el receptor, pero también de acuerdo con los imaginarios o expectativas que se tengan del lugar al que se llega a residir y su contraste con la realidad. Sin embargo, cuando la migración es de corte rural-urbana e involucra a personas indígenas, el contraste es mucho mayor ya que la cultura del lugar de origen es muy diferente a la de la ciudad receptora. Las características identitarias de las personas indígenas son contrastadas con la

cultura dominante (Meentzen, 2001), lo cual detona un proceso de constante negociación y comparación donde se valora o desvalora su propia identidad. Este proceso implica que las personas cambien ciertas características, desde la forma de vestir, hablar o comportarse, hasta otras que resultan intangibles como la forma de pensar.

Berry et al. (1989), denominan dicho proceso como aculturación, e implica “una resocialización que involucra características psicológicas como el cambio de actitudes y valores, la adquisición de nuevas habilidades sociales y normas, así como los cambios en referencia a la afiliación con un grupo y el ajuste o adaptación a un ambiente diferente” (p. 307).

Como consecuencia de la aculturación, las personas pueden adoptar cuatro actitudes: segregación, integración, marginación o asimilación (Berry et al., 1989). La segregación conlleva que las personas valoren su propia identidad étnica y rechacen los elementos identitarios de la cultura dominante, pero ello implica que se aíslen o autoexcluyan. Por su parte, la integración ocurre cuando se conservan elementos identitarios propios, pero también se adquieren y utilizan otros elementos de la nueva cultura. La marginación es una actitud de doble rechazo dado que la persona no desea adoptar los elementos culturales nuevos, pero tampoco se desea continuar con los de la identidad étnica originaria. Por último, la asimilación implica rechazar por completo la cultura de origen y adoptar todos los aspectos de la nueva cultura (Berry et al., 1989).

Se han propuesto otros modelos de aculturación basados en el desarrollado por Berry et al. (1989). El Modelo Interactivo de Aculturación (Bouchis et al., 1997), argumenta que la adaptación de las personas indígenas estará fuertemente influenciada por la valoración y heteroreconocimiento que la sociedad receptora haga de dichas personas. El Modelo

Multidimensional de las Diferencias Individuales (Safdar y Struthers, 2003), propone que las personas que migran a otro lugar se enfrentan a tres situaciones o retos: el preservar su cultura, el adaptarse al nuevo lugar y, además, mantener la estabilidad emocional, psicológica y física durante ese proceso. Otro de los modelos desarrollados es el Ampliado de Aculturación Relativa (Navas, 2008), que contrasta el plano real *versus* el ideal de las personas migrantes. Mientras que el primero hace referencia a las conductas o estrategias que se ponen en práctica en la ciudad, el segundo aborda lo que en realidad quisieran hacer las personas indígenas si pudiesen elegir. Entre los dos planos se dan negociaciones que determinan los procesos de aculturación influidos además por lo que la sociedad receptora espera que hagan.

Los modelos expuestos permiten conocer y comprender las posibles actitudes de aculturación utilizadas por las y los jóvenes indígenas al migrar a la ciudad y que fungen como estrategias de adaptación al ámbito urbano y universitario. La estrategia utilizada estará influida por sus características personales, por el grado de identificación y sentido de pertenencia con su cultura de origen y por el heteroreconocimiento que reciban en la ciudad. Asimismo, también será fundamental la interacción y apoyo recibido de la familia y la forma de residencia una vez que llegan al lugar de destino (Camacho, 2009).

Dado que cualquier actitud de aculturación implica numerosos cambios a nivel identitario, es necesario dedicar una parte del apartado teórico al concepto de identidad. La identidad como objeto de estudio ha sido analizada por diferentes investigadores y disciplinas. Giménez (2004), por ejemplo, señala que la identidad es un proceso autorreflexivo mediante el cual las personas “definen su diferencia de otros sujetos (y de su entorno social) mediante la autoasignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo” (p. 85). Este autor hace una diferenciación entre la

identidad personal y la social. La primera se construye mediante un proceso subjetivo donde cada persona se asigna determinadas características de su cultura de origen y la identidad social o colectiva es aquella que está conformada por las características asociadas al grupo de adscripción (Giménez, 2007).

Las personas tienen atributos de pertenencia social y particularizantes. Los primeros son aquellos que permiten identificar a las personas con determinados grupos y se relacionan con la clase social, la edad, el género, la etnicidad, la preferencia sexual entre otros. Mientras que los atributos particularizantes son de carácter individual y están integrados por la historia personal, por las características físicas y por las de personalidad (Giménez, 2011).

La identidad entonces es un proceso de construcción y cambio constante, donde se van adquiriendo e integrando elementos identitarios aprendidos mediante la socialización primaria que se tiene con otras personas de la familia nuclear y extensa, pero también a través de los procesos de socialización secundaria donde se interactúa con otras personas e instituciones como la escuela, la iglesia y las amistades (Giménez, 2011). De hecho, Morin (2003) enfatiza la influencia que la red personal de amistades tiene como elemento diferenciador para adquirir e integrar ciertas características a la identidad individual.

La identidad individual de una persona no sólo es reconocida por ella misma, también es nutrida por el reconocimiento positivo o negativo que recibe de las personas con las que interactúa en los diferentes espacios donde se desenvuelve, por lo cual la identidad se conforma por la autopercepción, pero se dinamiza y contrasta por la heteropercepción (Giménez, 2007).

La identidad en primer lugar tiene un componente individual dado que cada persona adquiere características que le van definiendo, sin embargo, también existe un componente relacional en donde, la opinión y percepción que otros tengan de la persona influye en cómo ésta se reconoce a sí misma. La interacción con otras personas y grupos resulta fundamental dando lugar a procesos que dinamizan y reconfiguran la identidad (Giménez, 2007).

Dada la importancia de las interacciones y el carácter relacional de la identidad, es necesario hablar también de las identidades sociales o colectivas. Éstas, al igual que la identidad individual son aprendidas. Woodward (1997), señala al respecto que las personas son capaces de identificar ciertas características propias y emitir una valoración positiva o negativa de sí mismas; esta valoración cambia en función de la noción que otros tienen sobre ellas y dependiendo de la importancia que le otorguen a la opinión de dichas personas tratan de hacer ajustes para acomodarse a tal visión.

Algo similar expone Goffman (2006), cuando advierte que la identidad es multidimensional y la compara con máscaras que poseen las personas para representar ciertos roles en determinados momentos y con ello cumplir con las expectativas que la sociedad en general y/o ciertos grupos en particular tienen de ellas.

Las identidades colectivas se producen mediante el mutuo reconocimiento, en consecuencia, cualquier proceso de valoración o de menosprecio identitario opera a través de las interacciones sociales que tienen las personas (Giménez 2000a). La identidad, por tanto, surge, se construye y se va reconfigurando de acuerdo con la dialéctica entre la persona y la sociedad donde habita. Por ende, se mantiene o cambia influenciada principalmente por las relaciones sociales y el heteroreconocimiento recibido (Cardoso, 2007). Tal argumento

concuera con la teoría de Tajfel (1982, 1984), quien afirma que la identidad es una construcción social resultado de las interacciones que tiene la persona con otros, es decir, se construye teniendo como referencia las relaciones que tiene con los grupos a los que pertenece.

La identidad étnica es una de las tantas identidades sociales que una persona puede tener (Bartolomé, 2006). Para ahondar en esta identidad primero es preciso definir lo que se entiende por etnia. De acuerdo con Barth (1976), el concepto de etnia se refiere a un grupo de personas que comparten una cultura, formas de organización, expresión y comunicación particulares que les distingue de otros grupos. Por su parte, Giménez (2006) afirma que este concepto es usado para definir a grupos con determinadas características, pero resulta un término general, razón por la cual estos grupos no se autonombran como tal, sino que tienen nombres propios que los identifican y diferencian del resto (ayuuk, wixárika, náhuatl):

Las etnias se representan y se perciben a sí mismas como comunidades primordiales a imagen y semejanza de la familia y de los grupos de parentesco. Por eso exigen de sus miembros formas de lealtad y solidaridad que son típicas de los vínculos familiares. Y también por eso emplean frecuentemente el vocabulario y la sintaxis de la familia (“nuestros antepasados” “la herencia de nuestros mayores”) (Giménez, 2006, p. 141).

El estudio de las identidades étnicas y los posicionamientos teóricos respecto a ellas pueden dividirse en cuatro enfoques: primordialista, constructivista, instrumentalista e interaccionista (Bartolomé, 1992). Para el enfoque primordialista, la identidad étnica está construida e influenciada principalmente por los lazos con el grupo étnico con quienes se comparten características culturales y antepasados comunes (Bartolomé, 1997). Una de las

críticas hacia este enfoque es que no toma en cuenta el contexto sociohistórico, económico y político que influye en los cambios que se experimentan no solo a nivel grupal étnico, sino también en las identidades individuales.

El enfoque constructivista centra su atención en cómo el devenir histórico, social y político de determinada región influye en la construcción de la identidad, destacando que la interacción y socialización con otros grupos tiene un peso significativo en los procesos identitarios de los grupos étnicos y el instrumentalista argumenta que la identidad étnica se utiliza como recurso o estandarte para obtener determinados beneficios y objetivos, por lo que los grupos étnicos deciden qué características conservar o cambiar, exponer o replegar para lograr tales objetivos (Bartolomé, 2006).

Aunque este uso utilitario de la identidad es una actitud que puede presentarse en diferentes momentos, no le es posible argumentar por qué en las situaciones donde la identidad étnica es objeto de un heteroreconocimiento negativo, y ello obstaculiza la consecución de las metas, las personas siguen teniendo un sentido de pertenencia y arraigo a su grupo étnico.

El enfoque interaccionista retoma elementos de los cuatro enfoques dado que, al ser un constructo complejo, la identidad étnica requiere de una perspectiva multidimensional para su análisis que además la conciba como relacional, dinámica y flexible (Bartolomé, 2006). Este enfoque concibe al grupo étnico como una forma de organización que tiene tradiciones, cosmovisiones y códigos propios, mismos que regulan la interacción con otros grupos. A través de estos procesos se generan el sentido de pertenencia y adscripción hacia el endogrupo

y de manera simultánea se establece la diferenciación con el exogrupo, lo cual origina nociones de frontera.

Las nociones de frontera, de acuerdo con Barth (1976) atañen a los valores compartidos por las personas que pertenecen a un grupo étnico y son expresados en formas culturales (música, vestimenta, comida, rituales). Estas características distintivas constituyen marbetes identitarios que permiten a las personas identificarse como parte de un grupo étnico particular, diferenciado de otro. La identidad étnica surge entonces por oposición e implica la afirmación del “nosotros” frente a los “otros” (Cardoso, 2007). Giménez (2000b), menciona que la identidad étnica es:

...el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos...) a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados (p. 52).

Bartolomé (2006), señala que las identidades étnicas son cambiantes, influidas hasta cierto punto por las características de la sociedad y la cultura donde se emplazan, por tanto, las fronteras étnicas no son infranqueables, tienden a ser flexibles y permeables, lo que permite la circulación de elementos culturales externos que las pueden transformar (Bartolomé, 1997). A través de estos procesos de interacción y negociación se modifican ciertos elementos culturales. No obstante, ello no implica una pérdida identitaria, en todo caso se presenta una reconfiguración en la cual las personas tiene la posibilidad de elegir qué

elementos identitarios conservar o cambiar, en un proceso que se vuelve dinámico y relacional (Re, 2015).

Hasta ahora se ha mencionado que las estrategias de adaptación se ven influidas por las actitudes de aculturación de las y los jóvenes, por sus cambios identitarios y por la forma en que se configura y expresa la agencia de cada uno de ellos y ellas. Si bien las estrategias de adaptación se despliegan en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven las y los jóvenes es de especial interés para la presente investigación ahondar en el educativo, dado que el fin último es comprender la influencia de tales estrategias como factores de riesgo o protección en las trayectorias educativas universitarias.

En ese sentido, es esencial comprender cómo la experiencia universitaria conlleva también que las y los jóvenes empleen una serie de estrategias para adaptarse a la institución y ello incida en su decisión de continuar o no los estudios. Tales estrategias estarán compuestas de acuerdo con Ethington (1990) y Fishbein y Ajzen (1975) por la motivación hacia los estudios, el grado de compromiso que se tenga, las expectativas respecto a mejorar su condición de vida y el autoconcepto académico, pero también por la interacción con otros compañeros y docentes.

Se plantea entonces que las trayectorias educativas universitarias poseen factores de riesgo o protección que devienen de las estrategias de adaptación sociocultural, de la acumulación de ventajas y desventajas sociales, de los diferentes elementos que componen tales dimensiones y las interacciones que se presenten entre dichos elementos. La experiencia universitaria influye en las estrategias de adaptación sociocultural, pero interactúa también con las características de la institución educativa lo cual supone ventajas o desventajas

sociales según sea el caso. Así también, la composición de las diferentes trayectorias vitales y el habitus se ven influenciados por la estructura de capitales que tenga el o la joven y dichos elementos interactúan con su agencia.

Además de tales interrelaciones se pueden mencionar la que tienen el capital social, el principio de vidas interconectadas y la interacción con docentes y compañeros. Mismos que influirán en las actitudes de aculturación y cambios identitarios de las y los jóvenes indígenas. Los anteriores son algunos ejemplos de las interrelaciones que existen entre los diferentes elementos que componen las dos dimensiones y denotan cómo las trayectorias educativas universitarias se complejizan por otros elementos más allá del origen social y de la estructura de capitales.

CAPÍTULO 3: SUSTENTABILIDAD Y POBLACIÓN INDÍGENA

En el siguiente capítulo se abordará la relación del desarrollo sustentable con las trayectorias educativas universitarias de jóvenes indígenas. Para ello, primero se definirá el concepto de desarrollo sustentable, posteriormente se expondrán las tres áreas que integran la sustentabilidad, es decir, la económica, la ambiental y la social. Se retomará esta última dimensión en el tercer apartado del capítulo, incluyendo los elementos que la componen y las diferentes aproximaciones desde las cuales es concebida.

Dado que uno de los aspectos primordiales de la sustentabilidad social es la participación de la población y la igualdad de oportunidades, la marginación y la desigualdad resultan problemáticas apremiantes a resolver, razón por la cual los dos últimos apartados desarrollarán la relación entre desigualdad, educación superior y población indígena.

4.1 Desarrollo Sustentable

Desde hace varias décadas diferentes países realizan actividades para salvaguardar los ecosistemas que se encuentran en sus territorios. A raíz de la fundación del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), dichas acciones se intensificaron y se promovió la creación en cada país de ministerios y dependencias encargadas del tema medioambiental, generándose en los siguientes años diversos acuerdos internacionales para la conservación del medio ambiente. Además, se brindó especial atención en destinar apoyo para los países en desarrollo, dado que las limitaciones en recursos económicos les impedían desplegar las mismas estrategias de conservación de los otros países (PNUMA, 2002).

Una de las acciones derivadas del PNUMA fue el establecimiento en 1983 de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y Desarrollo. Uno de los productos derivados de dicha comisión fue el informe Brundtland, documento que plasmó la preocupación por las problemáticas que afectaban el medio ambiente, particularmente el calentamiento global, la sobreutilización de los recursos naturales y el deterioro de la capa de ozono (PNUMA, 2002); también se definió el concepto de desarrollo sustentable¹⁰ que incluye las acciones, mecanismos o estrategias que permiten satisfacer las necesidades de la población actual, pero sin comprometer el hecho de que las generaciones futuras también puedan satisfacer sus propias necesidades (Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo, 1987), aunque tal definición no es la única sí es una de las más conocidas y difundidas.

A lo anterior, Solow (2019) agrega que la sustentabilidad debe brindar la capacidad a otras generaciones de hacer lo mismo por las siguientes. Es decir, no es suficiente con dejarles

¹⁰ Con la finalidad de evitar confusiones es necesario señalar que el concepto en inglés es sustainable development, pero en México dicho concepto se tradujo como desarrollo sustentable.

los recursos necesarios para que satisfagan sus necesidades, también es fundamental que se les deje la capacidad de crear bienestar para las generaciones subsecuentes.

Sen (2010) hace una crítica hacia la sustentabilidad al argumentar que la satisfacción de necesidades y bienestar no se reduce solamente a la parte ambiental y económica, sino que también tiene relación con la libertad y capacidad de cada persona para obtener lo que consideren necesario en aras de lograr su bienestar. Foladori (2001) menciona que el término de sustentabilidad debe implicar también la forma de utilizar los recursos en cantidades y velocidades determinadas que permitan su renovación.

Aunque las primeras aproximaciones sobre sustentabilidad, la definían solamente con respecto a sus implicaciones en la perspectiva ambiental y económica, las aportaciones de estos y otros autores hicieron relevante incluir elementos sociales. Por ello, en la actualidad la mayoría de los trabajos en torno a la sustentabilidad involucran tres dimensiones: la social, la económica y la ambiental.

4.2 Tres dimensiones de sustentabilidad

Para efectos de la presente investigación se concibe el desarrollo sustentable desde las tres dimensiones planteadas. La parte económica hace referencia al crecimiento, la eficiencia y el valor monetario, la parte ambiental a la integridad del ecosistema, al clima, a la biodiversidad y a la capacidad de carga del planeta, y la parte social al empoderamiento, a la equidad, a la movilidad social, a la cohesión social, a la identidad cultural y al desarrollo institucional (Foladori, 2001).

El problema principal en torno al desarrollo sustentable según Foladori (2001), radica en que cualquiera de sus dimensiones es abordado desde una perspectiva técnica y con ello se

trata de resolver las consecuencias de las problemáticas sin preguntarse por las causas profundas de éstas. Mientras no existan modificaciones en las relaciones sociales y formas de producción¹¹, el camino para lograr la sustentabilidad en cualquiera de sus tres dimensiones será complicado.

Foladori (2002) y Galafassi (1998) concuerdan en que los factores que intervienen en la relación entre seres humanos y la naturaleza son diversos y han ido cambiando con el tiempo, por lo que para comprender tal relación es fundamental verlos en su totalidad y enmarcarlos en el contexto sociohistórico en el que tienen lugar. Por ejemplo, en las sociedades primitivas, la naturaleza condicionaba las actividades humanas y los recursos tecnológicos con los que se contaban eran limitados. Sin embargo, con la sedentarización y la agricultura, la naturaleza empezó a jugar un papel menos condicionante ya que el ser humano pudo hacer modificaciones para producir bienes. Con la revolución industrial el proceso de transformación de la naturaleza comenzó a ser mucho mayor y más acelerado (Galafassi, 1998).

En las primeras sociedades las formas sociales de producción regulaban la extracción de recursos para asegurar su renovación. No había grupos ni clasificaciones, los seres humanos eran concebidos como parte de la naturaleza, no externos o por encima de ella. No obstante, al establecerse la división de los humanos en diferentes clases sociales, la relación con la naturaleza cambió dado que ya no se veía al humano como parte de ella sino por encima. La naturaleza y sus recursos pasaron a ser una pertenencia del ser humano (Foladori, 2001).

¹¹ Por forma social de producción se entiende el sistema que rige la lógica del trabajo y determina los materiales a utilizar, el ritmo y la relación con el medio ambiente (Foladori, 2001).

El cambio en las formas de producción y en la división del trabajo para satisfacer las demandas del mercado también han afectado la diversidad cultural. En las sociedades precapitalistas se contaba con ciertas formas de producción, prácticas y costumbres, mismas que fueron socavadas e ignoradas para instaurar la forma de producción capitalista, homogenizando a la población cultural y lingüísticamente (Foladori, 2001).

La forma de trabajo y los procesos de producción también han ocasionado que exista mayor demanda laboral en ciertos sectores, atrayendo la migración nacional e internacional a las ciudades industriales como es el caso de la ZMM. Partiendo de lo anterior, se señala que el problema reside en que se discuten las consecuencias de los problemas ambientales, económicos y sociales, y se trata mediante soluciones tecnológicas de corregir los fallos, en lugar de cuestionar las formas sociales de producción como problema raíz. Por tanto, la propuesta subyacente es cambiar las formas de producción para así modificar la visión o concepción que tienen las personas con la naturaleza, con su sociedad y con su economía.

4.3 Sustentabilidad social

Cualquiera de las tres dimensiones de la sustentabilidad tiene implicaciones para la población indígena que reside en Nuevo León. Desde la forma en cómo las personas indígenas se relacionan con la naturaleza de acuerdo con sus cosmovisiones e idiosincrasias, y cómo adaptan estas creencias y prácticas una vez que residen en el estado, hasta la necesidad de asegurar el acceso a servicios básicos y de calidad tomando en cuenta su perspectiva cultural.

Si bien es pertinente abordar la relación entre población indígena y sustentabilidad desde sus tres dimensiones y con las diferentes implicaciones que pudieran tener, se centrará la mirada en la dimensión social, dado que en los últimos años se ha colocado como un

elemento fundamental del desarrollo sustentable, no sólo como un puente o conexión con las otras dimensiones.

Esto significa que la dimensión social ha pasado a ser un objetivo primordial y “está ganando cada vez más reconocimiento por parte de los gobiernos, que lo han incluido en las resoluciones políticas” (Colantonio, 2007, p. 20), desarrollando programas de sustentabilidad, con especial énfasis en las preocupaciones sociales. A continuación, se expondrán los elementos que integran la sustentabilidad social, no sin antes reiterar que las tres dimensiones son interdependientes, por lo cual, cualquier acción que se realice desde la parte social tendrá repercusiones en la económica y la ambiental.

La sustentabilidad social “ha presentado mayores conflictos y debates en su definición” (Gallegos y Martínez, 2021, p.50), particularmente porque en un inicio solamente se le asociaba o era abordada en función de su incidencia con las otras dos dimensiones, por ejemplo, haciendo referencia a la pobreza o al impacto del incremento poblacional en el medio ambiente (Foladori, 2001).

No obstante, las aproximaciones en su definición han dejado de subsumirse a la parte ambiental y/o económica, dando espacio para otras propuestas teóricas. Foladori (2001), señala que la sustentabilidad social incluye las relaciones sociales de producción y dentro de éstas destaca la importancia de la participación como forma o medio para potencializar las habilidades, capacidades y cualidades de las personas en aras de mejorar su calidad de vida.

La sustentabilidad social promueve que las personas participen en las diferentes instituciones y ámbitos en los que se desenvuelven (Foladori, 2002). Siguiendo tal línea y en concordancia con Fraser (2008a), Eizenberg y Jabareen (2017), proponen que algunos de los

conceptos clave de la sustentabilidad social son la redistribución, el reconocimiento y la participación.

El primero se refiere a la marginación económica que es al mismo tiempo resultado y causa de un acceso desigual a servicios básicos de empleo, de educación y de salud. El segundo señala la importancia de reconocer las identidades políticas de las personas, independientemente de la raza, etnia, género o religión y que con ello se asegure un trato equitativo en materia de derechos humanos (Eizenberg y Jabareen, 2017).

Los autores mencionan que la participación es el elemento clave para articular los dos primeros, puesto que cualquier persona debe tener la oportunidad de incidir en la vida pública de su sociedad para así exigir reconocimiento y distribución equitativa de recursos (Eizenberg y Jabareen, 2017). La forma de participación ha ido cambiando con los años. Al inicio se promovía una forma de participación pasiva (no hay poder para decidir), para luego pasar a una funcional (participación en pequeñas decisiones), seguida de una interactiva (se decide sobre el uso de los recursos, hay mayor escucha y consenso), hasta llegar a lo que hoy se conoce como empoderamiento, que supone una forma de participación donde hay mayor inclusión y capacidad de agencia de las personas (Foladori, 2002).

Sen (2000) afirma que, si bien la agencia puede definirse como la capacidad de las personas para tener control sobre sus decisiones, existen factores externos que afectan dicha capacidad y sobre los cuales las personas no siempre tienen poder de decisión. Es aquí donde las instituciones (gobierno, escuela) juegan un papel fundamental en la medida que proveen espacios y oportunidades para que las personas potencialicen sus capacidades y para que se organicen y exijan que sus derechos sean respetados.

La participación como pilar de la sustentabilidad social promueve la integración de las personas en la sociedad, en este caso particular, la integración de la población indígena a la sociedad nuevoleonense, desde el respeto y la valoración de la diversidad cultural y a través de su involucramiento en las diferentes instituciones y sectores que existen.

4.4 Sustentabilidad social y desigualdad

Si la participación e integración son fundamentales para abonar a la sustentabilidad social, la marginación, exclusión y desigualdad son problemáticas que dificultan su promoción. La desigualdad social y marginación generan y mantienen un círculo vicioso que deriva en otros problemas sociales acentuados aún más en las poblaciones vulnerables, entre ellas la indígena. Sen (2000), afirma que la reducción de la brecha de desigualdad, es decir, la distribución equitativa de recursos entre la población es un insumo fundamental para mejorar la calidad de vida de las personas.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2018), concuerda con lo anterior y señala que la desigualdad se tiende a focalizar en ciertas regiones, en las que usualmente se concentra también el menor acceso a servicios públicos y, por ende, mayores problemas de salud, de educación y de empleo. Esta desigualdad se refleja en un patrón de segregación urbana en el cual existen, por un lado, zonas ricas con todas las comodidades y por el otro, áreas y asentamientos pobres que carecen de infraestructura y de los servicios básicos. Tal situación acarrea otras problemáticas sociales como violencia, delincuencia, desempleo y exclusión, por mencionar algunas. Por tanto, el argumento central es que la igualdad de las personas es una condición fundamental para lograr un desarrollo económico, social y ambiental.

La igualdad se concibe desde cuatro ámbitos: igualdad en medios, en oportunidades, en capacidades y en reconocimiento (CEPAL, 2018). La primera se entiende como la distribución equitativa de ingresos y riqueza. La igualdad de oportunidades como la no discriminación en el acceso a determinadas posiciones sociales, económicas y políticas; la igualdad de capacidades se relaciona con el acceso a espacios donde se puedan aprender habilidades, conocimientos y destrezas que permitan fortalecer y mejorar los proyectos de vida; y la igualdad de reconocimiento se refiere a la participación de todas las personas en distintos sectores de la vida pública y privada de una sociedad (CEPAL, 2018).

La CEPAL (2018) señala además que la desigualdad actúa como consecuencia y factor determinante en la eficiencia económica de los países, puesto que las personas con una desigualdad marcada tienen participación diferente en el sector económico, lo cual afecta la eficiencia del sistema. La distribución del ingreso y la igualdad de este puede ayudar a aumentar la demanda de productos existente en un país. Además, al mejorar los sueldos y el ingreso, el poder adquisitivo de los habitantes aumenta, contrario a países que tienen ingresos desiguales entre su población.

Las capacidades y oportunidades de las personas impactan en los procesos de innovación, productividad de la sociedad donde viven y en su calidad de vida. Por tanto, invertir en educación puede tener como resultado contar con personas más preparadas que puedan posicionarse en empleos de mayor ingreso e innoven procesos de producción o tecnología. Mejorar el acceso a la educación es sólo una parte de las acciones que se deben ejecutar, ello debe ir de la mano con el acceso igualitario a servicios de salud y a oportunidades de empleo. Se observa entonces que la igualdad de oportunidades necesita de mayores bienes públicos y de instituciones que puedan proveerlos. Esto requiere de una

sociedad civil organizada y un mercado que permita la producción de insumos económicos que genere además innovación y competencia.

La CEPAL (2018), también señala que la transmisión de pobreza es intergeneracional lo que ocasiona que la desigualdad de ciertos sectores de la población sea vista como natural, tanto por los grupos en ventaja como los que se encuentran en condiciones de desigualdad. De esta manera se conforma la cultura del privilegio¹², que naturaliza la existencia de personas pobres y ricas y una brecha que los separa. Mientras el estado no pueda mejorar las condiciones de vida de la población vulnerable y pobre, la cultura del privilegio seguirá prevaleciendo en la sociedad (CEPAL, 2018).

Para revertir esta cultura es necesario aumentar las acciones encaminadas a lograr una igualdad, esto es, que el acceso a los servicios de calidad tanto educativos como de salud sea el mismo para toda la población; contrarrestar las prácticas discriminatorias y lograr que los empleos de todos los niveles sean dignos en condiciones de trabajo y en remuneración. De allí que el objetivo 10 de desarrollo sostenible apunta a la reducción de las desigualdades y afirma que: “Con el fin de reducir la desigualdad, se ha recomendado la aplicación de políticas universales que presten también especial atención a las necesidades de las poblaciones desfavorecidas y marginadas” (Organización de las Naciones Unidas, ONU, 2015, p. 24).

Entre las metas que plantea este objetivo destacan las siguientes:

¹² Esta cultura de privilegio está fuertemente arraigada a los procesos de conquista y colonización que marcaron la diferencia entre colonizadores e indígenas. Asociando a estos últimos con una serie de características negativas e imponiéndoles el rol de esclavos o servidumbre, negando así su posibilidad de aspirar a mejores vidas e instaurando un sistema de desigualdad que se ha permeado hasta nuestros días (CEPAL, 2018). La cultura del privilegio tiene tres rasgos: 1) naturalización de la diferencia como desigualdad, 2) quien establece la jerarquía no es imparcial por lo cual desde el inicio hay asimetrías, y 3) para poder operar, la cultura del privilegio debe ser transmitida mediante actores, reglas e instituciones. Estos rasgos ocasionan que las desigualdades se acumulen y reproduzcan a lo largo del tiempo. La cultura del privilegio dicta qué tipo de acceso a educación y otros servicios tendrán las personas según su posición social.

- De aquí a 2030, potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición.
- Garantizar la igualdad de oportunidades y reducir la desigualdad de resultados, incluso eliminando las leyes, políticas y prácticas discriminatorias y promoviendo legislaciones, y medidas adecuadas a ese respecto.
- Asegurar una mayor representación e intervención de los países en desarrollo en las decisiones adoptadas por las instituciones económicas y financieras internacionales para aumentar la eficacia, fiabilidad, rendición de cuentas y legitimidad de esas instituciones

El punto principal de este objetivo es que los países reduzcan la brecha de desigualdad a través de diferentes mecanismos, pero sobre todo del igual acceso a medios y a oportunidades. Ello puede generar o aumentar el sentido de pertenencia de los ciudadanos y la cohesión social entre ellos, y de esta manera tener un mayor cuidado por los espacios públicos, por el uso de los recursos naturales y por el ambiente.

4.5 Desigualdad, educación superior y población indígena

¿Cómo se relaciona la desigualdad, el acceso a la educación superior y la población indígena? En los apartados anteriores se ha señalado la importancia de la sustentabilidad social, así como la participación y acceso igualitario a servicios de calidad. También se ha mencionado que, aunque esto es necesario para toda la población es importante reforzar las acciones dirigidas a la población indígena, ya que son quienes presentan condiciones más precarias.

Los resultados arrojados del estudio hecho por Solís et al. (2019), sustentan lo anterior y señalan que, en el caso de México, la condición de hablante de una lengua indígena o autoadscripción a una comunidad indígena conllevan menos probabilidades de avanzar en el sistema educativo, en lo laboral y una distribución inequitativa de la riqueza. Ellos mismos señalan que la desigualdad en estos tres ámbitos “todavía se alimenta de la discriminación y el racismo del pasado” (Solís et al., 2019, p. 4), es decir, la población indígena en México enfrenta una acumulación histórica de desventajas sociales asociadas a la discriminación étnica que se vivía en la época de la colonia y que continúan hoy en día.

La educación es uno de los diferentes servicios a los que la población indígena tiene acceso desigual. Las personas que hablan una lengua indígena presentan mayores rezagos educativos; algunas estadísticas señalan que 42% no terminaron la primaria y sólo 6% ingresa a la educación superior, frente al 11% y 23% respectivamente en las personas no hablantes (Solís et al., 2019). Ello va de la mano con el tipo de ocupación e ingreso que perciben; dado que 55% labora en empleos de baja calificación y remuneración, mientras que 7% se encuentra en puestos directivos y profesionales (Solís et al., 2019). Estos datos fungen como argumento para enfatizar la relevancia del objetivo 4 de desarrollo sostenible, el cual señala que:

La educación es la base para mejorar nuestra vida y el desarrollo sostenible. Además de mejorar la calidad de vida de las personas, el acceso a la educación inclusiva y equitativa puede ayudar a abastecer a la población local con las herramientas necesarias para desarrollar soluciones innovadoras a los problemas más grandes del mundo (ONU, 2015, p. 19).

Y entre sus metas destacan:

- De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.
- ... aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento
- ... eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad
- ... aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo

A manera de conclusión se destaca que la desigualdad social impacta negativamente en la movilidad social y calidad de vida de la población indígena y adquiere relevancia la educación superior de calidad como uno de los caminos para reducir las desigualdades e incidir en la dimensión social de la sustentabilidad en particular y en el desarrollo sustentable en general. En consecuencia, se considera pertinente en materia de sustentabilidad social,

investigar sobre la conformación de las trayectorias educativas universitarias de jóvenes indígenas, concretamente cómo intervienen los procesos de acumulación de ventajas/desventajas sociales y las estrategias de adaptación sociocultural en la conformación de dichas trayectorias.

Se espera que la investigación sobre este tópico robustezca la información y abone en el desarrollo e implementación de políticas dirigidas a promover no sólo un mayor ingreso de jóvenes indígenas en la educación superior, sino también y principalmente, asegurar su egreso.

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA

El diseño de la investigación es cualitativo. Este tipo de investigación tiene la finalidad de describir a profundidad una situación, problemática o fenómeno de estudio. Se fundamenta en el paradigma interpretativo, puesto que busca entender las conductas de personas o grupos, así como la influencia que el contexto social, histórico y político tiene en éstos (Hernández et al., 2010; Luján, 2008).

El fundamento de la investigación cualitativa es de interacción e intercambio con otras personas (quienes se convierten en interlocutores), ello coincide con lo señalado por Cruz (2009), Pérez (2011) y Urteaga (2008), quienes argumentan la importancia de que los estudios realizados con jóvenes se lleven a cabo en una constante interlocución. Además, se propuso una aproximación multidimensional de la problemática, de tal manera que se tomó en cuenta no sólo la influencia de características estructurales o individuales, sino también otros factores que inciden en la conformación y consolidación de las trayectorias educativas universitarias de jóvenes indígenas.

3.1 Perspectiva teórica-metodológica

Se utilizó la perspectiva curso de vida, misma que analiza las relaciones existentes entre los cambios de cada persona y el entorno social donde se desenvuelven (Blanco, 2011; Hutchison, 2011), además de complementar el análisis con la historia y motivaciones que subyacen a la toma de determinadas decisiones (Martínez, 2014).

La perspectiva curso de vida incorpora cuatro tópicos centrales que se abordaron en el curso de la investigación: a) el curso de vida de cada persona en relación con el contexto sociohistórico dado que este incide en las características estructurales, b) los roles, expectativas y creencias asociadas a cada etapa del desarrollo, c) la familia y cualquier otra relación social significativa y d) la autonomía (agencia) que cada persona tiene en el transcurso de su vida (Elder, 1994).

Para integrar los tópicos antes mencionados, la perspectiva se vale de tres conceptos fundamentales: trayectoria transición y punto de inflexión. La primera alude a la línea de vida que sigue una persona en los diferentes ámbitos donde tiene injerencia (familiar, escolar, laboral, social) y cómo estos se van relacionando y afectando entre sí (Elder, 1994). Al analizar las diferentes trayectorias de una persona es posible indagar en situaciones específicas para comprender el significado que le otorga dichas situaciones (Rivera, 2017).

La transición se refiere a las modificaciones o alteraciones que experimenta una persona a lo largo de su vida. Si bien algunos pueden ser planificados, otros se presentan de manera intempestiva. Como ejemplos de transiciones se tienen el pasar de una etapa educativa a otra, el matrimonio, el cambio de residencia o de trabajo o la muerte de una persona cercana

(Blanco, 2011; Hernández, 2014; Hutchison, 2011; Martínez, 2014; Rivera, 2017; Roberti, 2012).

Finalmente, el punto de inflexión es un evento o situación que ocasiona una modificación importante en cualquiera de las trayectorias de la persona. Puede ser de índole histórico (guerra, crisis económica, sanitaria o ambiental) o personal (divorcio, matrimonio, fallecimiento) (Blanco, 2011; Hernández, 2014; Hutchison, 2011; Martínez, 2014; Rivera, 2017; Roberti, 2012).

La perspectiva también integra los principios de tiempo y lugar, temporalidad y vidas interconectadas. El primero señala la importancia de tomar en cuenta el contexto sociohistórico en el que viven las personas. La temporalidad apunta a considerar la edad que tienen las personas cuando ocurren las transiciones, dado que éstas serán experimentadas de manera distinta según la etapa de vida en la que se encuentren. Por último, el principio de vidas interconectadas enfatiza la importancia e incidencia que tienen otras personas en la vida de cada individuo (Blanco, 2011; Hernández, 2014; Hutchison, 2011; Rivera, 2017).

Aunque las primeras investigaciones que utilizaron la perspectiva curso de vida fueron de tipo cuantitativo, en años recientes se ha incrementado su uso en los trabajos cualitativos, dado que su propuesta epistemológica (tópicos, conceptos y principios) permiten indagar de manera profunda las problemáticas donde es aplicada. En la presente investigación, esta perspectiva permitió identificar y comprender la forma en que ciertas características estructurales incidieron en las trayectorias laborales, escolares y familiares de las y los jóvenes indígenas e integrar al análisis las acciones y decisiones que permitieron la consolidación de los estudios universitarios u ocasionaron la deserción escolar.

3.2 Método

Para complementar la perspectiva curso de vida se eligió el método biográfico, puesto que las características de la investigación precisaban reconstruir y comprender los itinerarios biográficos de las y los participantes, es decir, sus trayectorias, transiciones y puntos de inflexión. Este método permitió comprender los acontecimientos suscitados a lo largo de la vida de los participantes, hacer un énfasis en los momentos clave para la investigación (Mallimaci y Giménez, 2006), también permitió captar la percepción y comprensión que tienen las y los jóvenes sobre los hechos que les suceden, tomando en cuenta el contexto social y las interacciones que dan lugar a dichos sucesos (Sautu, 1999).

Para la producción de la información se utilizó la entrevista a profundidad, que tiene como finalidad conocer y comprender las motivaciones, opiniones y percepciones de las personas sobre los diferentes aspectos o temáticas necesarias para la investigación (Robles, 2011; Taylor y Bogdan, 1992). Esta técnica se compone por los temas o tópicos que se desean abordar y a partir de los cuales se construye la guía de entrevista. También es válido incluir preguntas que surjan en el transcurso de la entrevista, por lo que usualmente son necesarias al menos dos reuniones con el objetivo de respetar el tiempo disponible de las personas entrevistadas y no cansarlas o saturarlas (Robles, 2011).

Las entrevistas fueron realizadas en dos y tres sesiones de aproximadamente una hora cada una, cada sesión fue realizada con no más de una semana de diferencia a fin de no perder el hilo conductor de las conversaciones. A través de la información recopilada se construyeron los relatos de vida. Aunque en ocasiones se utilizan los relatos de vida e historias de vida de manera indistinta, en la presente investigación, se siguió la distinción hecha por Denzin (1970). Este autor señala que los relatos de vida se componen de los sucesos experimentados

por una persona a lo largo del tiempo y son contados por ella misma, mientras que la historia de vida no sólo incluye en el análisis su propio relato, sino además otros registros, documentos y entrevistas que permitan completar la historia de vida principal (Denzin, 1970).

El relato de vida es la reconstrucción oral y personal de la vida de una persona o una parte de ella. Mientras que la historia de vida puede ser construida sin necesidad de acudir a la persona que vivió las experiencias, en el relato de vida se requiere forzosamente que sea dicha persona quien cuente los sucesos (Velasco y Gianturco, 2013).

Los relatos de vida integran las situaciones experimentadas por las personas y toman en cuenta el significado que les otorgan, es decir, las personas dan sentido a los eventos que relatan y construyen una identidad narrativa a partir de ello (Velasco y Gianturco, 2013). Sin embargo, es importante aclarar que la información no sólo se construye con base en la subjetividad de la persona, puesto que también se toma en cuenta la influencia del contexto sociohistórico (Mallimaci y Giménez, 2006).

Para realizar las entrevistas fue necesario construir previamente una guía con los temas que se deseaban abordar. Dicha guía fue elaborada con base en los objetivos, supuestos y preguntas de investigación e incorpora elementos del marco teórico, por lo que estuvo integrada con tópicos orientados a obtener información sobre las tres dimensiones principales de la investigación: trayectorias educativas universitarias, acumulación de ventajas/desventajas y estrategias de adaptación sociocultural. Las trayectorias educativas universitarias están conformadas por el conjunto de factores y datos que influyen en la experiencia escolar de las y los jóvenes durante su estancia en la universidad (González et al., 2011).

La acumulación de ventajas y desventajas se refiere a las características o condiciones en la vida de cada persona que ocasionan una desigualdad persistente (Tilly, 1998). Estas características determinan la posición social que se ocupa en los distintos campos sociales, lo que también influye en el volumen y estructura de capitales que se poseen y condiciona el desarrollo de las trayectorias posteriores (Bourdieu, 1979; Saraví, 2015; Tilly, 1998).

Las estrategias de adaptación están compuestas por “un proceso de resocialización que involucra características psicológicas como el cambio de actitudes y valores, la adquisición de nuevas habilidades sociales y normas, así como los cambios en referencia a la afiliación con un grupo y el ajuste o adaptación a un ambiente diferente” (Berry et al., 1989, p. 307). Por tanto, los tópicos incluidos en la guía de entrevista fueron los siguientes:

- Trayectoria familiar: con preguntas sobre las características de la familia, así como la relación que se tiene con cada uno de los miembros.
- Trayectoria educativa preuniversitaria: abordó cuestionamientos para conocer y comprender cómo fue la experiencia en la educación primaria, secundaria y preparatoria e incluyó preguntas sobre la interacción con el personal docente y con estudiantes.
- Trayectoria laboral: incluyó preguntas para conocer si las y los jóvenes tenían experiencia laboral, en qué tipo de empleos y su influencia en la trayectoria educativa.
- Trayectoria universitaria: se indagó sobre la interacción con docentes y estudiantes, sobre las razones para ingresar a la universidad, los retos u obstáculos enfrentados, así como las características de la universidad donde estudia cada participante.
- Transiciones: tuvo como finalidad conocer cómo fue el proceso de migrar del campo a la ciudad, pero también identificar cómo sucedió el cambio de un nivel educativo a otro.

- Cambios identitarios: se incluyeron preguntas relacionadas con cualquier modificación percibida sobre elementos identitarios, tales como la forma de vestir, hablar, pensar o comportarse, así como las razones de tales cambios.
- Estructura de capitales: incluyó preguntas orientadas a conocer cómo están conformados el capital social, cultural y económico, así como su robustecimiento o debilitamiento a lo largo del tiempo.
- Características de la ciudad receptora: para conocer y comprender la percepción que tienen las y los jóvenes sobre Monterrey y su área metropolitana, incluyendo aspectos positivos y cualidades, así como los procesos de interacción y socialización con otras personas que residen en la ciudad.
- Agencia: se realizaron preguntas cuya finalidad fue conocer qué acciones, estrategias o actividades pusieron en prácticas las y los jóvenes para afrontar las distintas problemáticas que se les fueron presentando.

3.3 Participantes

En la investigación cualitativa el tipo y cantidad de participantes se ajusta conforme se va recolectando la información y en función de los hallazgos que ésta arroje (Martín-Crespo y Salamanca, 2007). Sin embargo, se debe tener un perfil y características iniciales para contar con criterios de selección que definan la búsqueda de participantes.

En el presente caso dichos criterios fueron: que las personas tuvieran entre 18 y 29 años aproximadamente, que se autoadscribieran como parte de uno de los 68 grupos étnicos existentes en México y que hubiesen migrado a Nuevo León o bien que fueran hijos de migrantes. Se optó por utilizar como criterio de identificación la autoadcripción y no solamente el ser hablante de una lengua indígena, dado que es una forma de respetar el

derecho y la libertad de cada persona para autoadscribirse como perteneciente a cualquier población indígena, independientemente que hable la lengua o no. Por tanto, la muestra está integrada por jóvenes que hablan la lengua, pero también por otros que no lo hacen y sí se consideran indígenas.

Además de los criterios de selección antes mencionados, se incluyeron otros con la finalidad de contar con una variedad y riqueza en la información recolectada y con ello tener una comprensión integral de la situación (Carrera, 2014). En consecuencia, el tipo de muestreo utilizado para la selección de las y los participantes fue intencional, ello implicó que se seleccionaron los casos que tuvieran “la capacidad de proporcionar la información más grande y más rica para los objetivos de la investigación” (Penalva et al., 2015, p.32). Asimismo, se utilizó el muestreo de bola de nieve, por tanto, en primer lugar, se ubicaron informantes clave que cumplieren con los criterios de selección y estos refirieron a otros posibles participantes (Bernard, 2006).

La muestra final se conformó por tres grupos de jóvenes: activos, egresados y desertores. Los primeros estaban estudiando la carrera universitaria al momento de la entrevista, los segundos tenían al menos un año de haberse graduado y los terceros habían truncado sus estudios de manera temporal. Se incluyeron jóvenes tanto de universidades públicas como privadas y que estuvieran viviendo solos, con parientes o conocidos o bien con sus familias nucleares. Para determinar el número de participantes a entrevistar se utilizó el criterio de saturación teórica. De esta manera, cuando la información obtenida dejó de generar nuevas categorías o subcategorías se finalizó el proceso de recolección de información (Blasco y Otero, 2008; Hernández, 2010; Quecedo y Castaño, 2002; Quintana, 2006) (Tabla 5).

Tabla 5.*Características de las y los participantes en la investigación.*

	Seudónimo	Sexo	Edad	Estado de procedencia	Etnia*	Estatus escolar	Carrera y universidad	Condición etnolingüística
1	Berenice	Mujer	28 años	Hidalgo	Náhuatl	Egresada Desertó 1 año	Psicología UVM	Hablante
2	Tatiana	Mujer	21 años	Chiapas	Bats'í k'op (Tsotsil)	Activa 5to sem.	Ingeniería Industrial UN	Hablante
3	Judith	Mujer	29 años	Veracruz	Náhuatl	Egresada	Enfermería UR	Hablante
4	Jazmín	Mujer	22 años	Querétaro	Hña hñu (Otomí)	Egresada	Derecho UANL	No hablante
5	Gregorio	Hombre	18 años	San Luis Potosí	Náhuatl	Desertó	Arquitectura LUX	No hablante
6	Camilo	Hombre	19 años	Querétaro	Hña hñu (Otomí)	Activo 2do sem.	Ingeniería en administración de sistemas UANL	No hablante
7	José	Hombre	28 años	Querétaro	Hña hñu (Otomí)	Egresado	Educación UANL	No hablante
8	Fernanda	Mujer	21 años	Jalisco	Wixárika (Huichol)	Activa 4to sem.	Ingeniería en Administración de sistemas UANL	Hablante
9	Sebastián	Hombre	25 años	Nayarit	Wixárika (Huichol)	Activo 8vo sem.	Ingeniería en Administración de sistemas UANL	No hablante
10	Graciela	Mujer	21 años	Chihuahua	Rarámuri (Tarahumara)	Activa 6to sem.	Trabajo social UANL	No hablante
11	Julia	Mujer	22 años	Nayarit	Wixárika (Huichol)	Activa 5to sem.	Ingeniería Civil UANL	No hablante
12	Ana	Mujer	19 años	Chiapas	Bats'il k'op (Tseltal)	Activa 3er sem.	Ingeniería Civil UANL	Hablante

13	Lizeth	Mujer	21 años	Nayarit	Wixárika (Huichol)	Activa 6to sem.	Enfermería UANL	Hablante
14	Erika	Mujer	19 años	Durango	Ódami (Tepehuana)	Activa 2do sem.	Psicología UANL	Hablante
15	Marisol	Mujer	23 años	Estado de México	J natrjo (Mazahua)	Egresado	Derecho UANL Campus Linares	Hablante
16	Nadia	Mujer	19 años	Nayarit	Wixárika (Huichol)	Activa 2do sem.	Diseño industrial UANL	Hablante
17	Mónica	Mujer	31 años	San Luis Potosí	Náhuatl	Egresada	Administración de empresas UMM	Hablante
18	Jacinto	Hombre	29 años	Veracruz	Náhuatl	Egresado Desertó 2 años	Administración de empresas UANL	No hablante
19	Micaela	Mujer	20 años	Veracruz	Náhuatl	Activa 4to sem.	Arquitectura LUX	Hablante
20	Fabián	Hombre	19 años	Querétaro	Hña hñu (Otomí)	Desertó	Ingeniería en Sistemas UANL	No hablante
21	Inés	Mujer	31 años	Hidalgo	Náhuatl	Desertó	Administración de empresas UN	Hablante

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas

*Se utiliza la autodenominación que cada etnia tiene, no obstante, entre paréntesis se especifica el nombre por el que se les conoce en español.

En total participaron 21 jóvenes cuyas edades oscilan de los 18 a los 31 años. De éstos, once se encuentran actualmente estudiando, cinco ya egresaron de las carreras universitarias, tres desertaron y dos personas desertaron de manera temporal pero posteriormente retomaron sus estudios hasta culminarlos, por lo que sus trayectorias educativas universitarias pueden ser contabilizadas como egresos, pero también permiten analizar las razones de la interrupción de sus estudios y categorizarlas como deserciones temporales. Se observa en la tabla 5, la riqueza de características que integra la muestra, dado que se contó con jóvenes provenientes de ocho etnias distintas, que estudian tanto en universidades públicas como privadas y en diferentes carreras. Además, el tiempo que tienen residiendo en la ciudad es distinto. Esta conjunción de características permite hacer una triangulación de los datos recabados.

3.4 Procedimiento

El procedimiento para realizar la investigación abarcó tres etapas: 1) inmersión inicial, 2) producción de la información y 3) sistematización y análisis de los datos. La inmersión inicial consistió en observar el contexto donde se realizó la investigación, identificar posibles participantes y establecer *rapport* para que posteriormente accedieran a la entrevista y refirieran a otros posibles participantes (Quecedo y Castaño, 2002). Como parte de la inmersión inicial para conocer el contexto y comenzar a ubicar informantes clave se acudió a tres asociaciones civiles que trabajan con personas indígenas en el estado: Zihuacalli, Misión del Nayar y Xipaki.

Zihuacalli es una asociación que brinda orientación legal y psicológica a mujeres indígenas, además de realizar talleres de diferente índole. Misión del Nayar beca a jóvenes indígenas de toda la República para que estudien la universidad en el estado de Nuevo León y les provee una casa de asistencia en la que viven todos juntos. La beca cubre servicios

escolares, de manutención y médicos. Xipaki es una organización que se dedica a dar talleres sobre resiliencia, identidad y discriminación tanto a personas indígenas como no indígenas, además de ofrecer apoyo terapéutico.

En las tres asociaciones se informó a las directoras sobre el objetivo de la investigación y se pidió la oportunidad de conversar con las y los jóvenes que atienden para platicarles sobre el estudio y que de manera voluntaria accedieran a participar. Se acudió en diferentes ocasiones para participar como persona voluntaria en sus eventos, conocer la dinámica y ubicar informantes clave. En tales ocasiones se entablaron charlas informales con las y los jóvenes, resultado de las cuales se hicieron ajustes al guion de la entrevista y se incorporaron tópicos que no se tenían contemplados al inicio.

En el caso de Misión del Nayar, se logró observar la dinámica de las y los jóvenes, lo cual generó conocimiento sobre sus actividades, interacción grupal y disponibilidad para participar en la investigación. Esta última información sirvió como insumo para abonar al *rapport*, dado que se comprendió la carga de actividades de las y los jóvenes, así como los días y horas de la semana más propicios para realizar la entrevista.

La etapa de producción de datos estuvo integrada por la realización de las entrevistas a profundidad, mismas que permitieron reconstruir las diferentes trayectorias de las y los participantes para identificar la interacción entre los procesos de acumulación de ventajas o desventajas y las estrategias de adaptación sociocultural utilizadas, esto a partir de sus propios relatos y voces. Cada entrevista fue audiograbada y transcrita con consentimiento previo de las y los participantes.

Como parte de la producción de datos fue necesario pilotear los instrumentos a utilizar, esto con la finalidad de corroborar que las preguntas de la guía de entrevista fuesen las adecuadas para obtener la información necesaria. Para tales fines, la entrevista fue aplicada inicialmente a dos personas. La primera entrevistada fue una mujer de la etnia nahua, graduada de la carrera de Psicología que tuvo como primer idioma el español y luego aprendió náhuatl, dadas estas características en su lenguaje y formación no hubo ningún problema al momento de responder todas las preguntas del instrumento.

La segunda persona entrevistada fue una mujer de la etnia bats'í k'op estudiante de cuarto semestre en Ingeniería Industrial que tuvo como primer idioma el bats'í k'op y después el español. Ella refirió en la entrevista que, aunque entendía un poco de español, fue hasta su llegada a Monterrey hace tres años que aprendió a hablarlo más y a entenderlo mejor. Se eligió a esta persona con la intención de comprobar que las preguntas fueran comprendidas, independientemente de sus características lingüísticas y de su formación.

La mayoría de las preguntas fueron contestadas sin mayor problema, salvo aquellas que tenían la palabra “retos”, por ejemplo: “Cuéntame qué retos has enfrentado para entrar y permanecer en la universidad”. Por lo que se decidió cambiar la palabra retos por la palabra dificultades. Con este ajuste las preguntas fueron comprendidas sin problema. Después de realizar tales entrevistas, se codificaron y analizaron las respuestas y se comprobó que el instrumento arrojó la información necesaria para la investigación, por lo que la fase de pilotaje fue concluida.

Antes de explicar el proceso de análisis de los datos resulta importante hacer una acotación relacionada con el procedimiento de recolección de la información. Durante los

meses planteados para el trabajo de campo sucedieron hechos a nivel internacional que afectaron todos los ámbitos de la vida de las personas, esto a escala mundial. A inicios del año 2020 comenzó a expandirse el virus COVID-19, dada su rápida propagación y efectos en la salud se tomaron medidas sanitarias en todos los países. México no fue la excepción: se cerraron fronteras, las clases en todos los niveles educativos tuvieron que migrar a un formato virtual, se solicitó que las personas que pudieran trabajar desde casa lo hicieran y se redujeron actividades al aire libre.

Esta situación que se prolongó por más de 24 meses impactó en el sector económico, académico, cultural y evidentemente sanitario. En lo que respecta al proceso de recolección de información de la presente investigación se tuvo que optar por diversificar los medios de comunicación para realizar las entrevistas. Algunas personas prefirieron continuar con la entrevista de manera presencial, utilizando cubrebocas y caretas, además de tener una distancia pertinente y acordar la reunión en un lugar al aire libre.

Como segunda opción para quienes no pudieran o quisieran realizar la entrevista de forma presencial se optó por utilizar plataformas digitales como ZOOM y TEAMS, mismas que permitieron interactuar de manera virtual con las y los participantes a través de una videollamada. Además de respetar los protocolos sanitarios, la bondad de utilizar este medio radicó en que se pudo grabar directamente la videollamada en la computadora y con ello tener un audio de excelente calidad. Los retos, sin embargo, aludieron a la estabilidad de la conexión de internet de ambas partes, situación que derivó en la interrupción momentánea de las entrevistas.

Hubo algunos jóvenes que no contaban con conexión de internet estable o bien con el aparato electrónico para realizar la videollamada por lo que se optó por hacer la entrevista mediante una llamada convencional. La ventaja de hacerlo de tal manera radicó en que se logró tener toda la entrevista sin interrupciones, no obstante, entre las desventajas experimentadas estuvieron que no fue posible observar las reacciones de las personas ante ciertas preguntas, solamente los cambios en las inflexiones de voz. En las tres modalidades de entrevista se logró obtener la información necesaria. Aunque cada una tiene sus ventajas y desventajas, y se puede tener preferencia por una u otra, como investigadoras e investigadores nuestro papel es adaptar la metodología a las situaciones que se presentan y asegurar en todo momento la coherencia epistemológica y la rigurosidad científica.

La sistematización y el análisis de los datos constituyó la tercera etapa de la investigación, para ello se utilizó como perspectiva de análisis la teoría fundamentada. La teoría fundamentada fue desarrollada en 1967 por Glaser y Strauss (Schettini y Cortazzo, 2015), “esta primera época conocida como escuela clásica u ortodoxa...combina elementos cuantitativos como el empirismo cuantitativo y cualitativos como el interaccionismo simbólico (reinterpretación y redefinición de significados por parte de los sujetos), con la finalidad de construir teoría” (Bonilla-García y López-Suárez, 2016, p. 306). Posteriormente, en el año de 1990 el propio Strauss con Corbin, realizaron una reformulación de la teoría, detallando de manera específica los pasos a seguir para realizar y analizar una investigación con dicha técnica (Schettini y Cortazzo, 2015), “su perspectiva se conoce como la escuela reformulada e impulsó de manera significativa al interaccionismo simbólico” (Bonilla-García y López-Suárez, 2016, p. 307). La presente investigación se adhiere a dicha escuela.

El proceso de recolección, sistematización y análisis de los datos se realizaron de manera simultánea, es decir, conforme se iban integrando nuevas personas a la muestra, su entrevista era codificada para encontrar semejanzas, diferencias y relaciones con la información ya categorizada. Cuando las comparaciones constantes dejaron de revelar nuevas relaciones o alguna otra propiedad en los datos, se llegó al punto de saturación teórica y se concluyó el proceso de recolección de información (Bonilla-García y López-Suárez, 2016).

Para sistematizar los datos se siguió un proceso inductivo de codificación y organización de los datos (González 2010). La categorización tiene como finalidad ordenar y reducir los datos de tal forma que puedan ser analizados, ésta se realizó mediante una codificación abierta, axial y selectiva. La codificación abierta implicó que la información obtenida en las entrevistas se agrupara en códigos que posteriormente se convirtieron en categorías y subcategorías.

Cabe mencionar que algunas de dichas categorías fueron propuestas *a priori* y en el proceso de sistematización, los datos obtenidos coincidieron con ellas (sin forzarlos). Sin embargo, también surgieron categorías *in vivo* que no se tenían contempladas en el inicio, por tanto, la codificación abierta conllevó que las categorías iniciales cambiaran durante el análisis de la información (González, 2010; Schettini y Cortazzo, 2015; Strauss y Corbin, 2002).

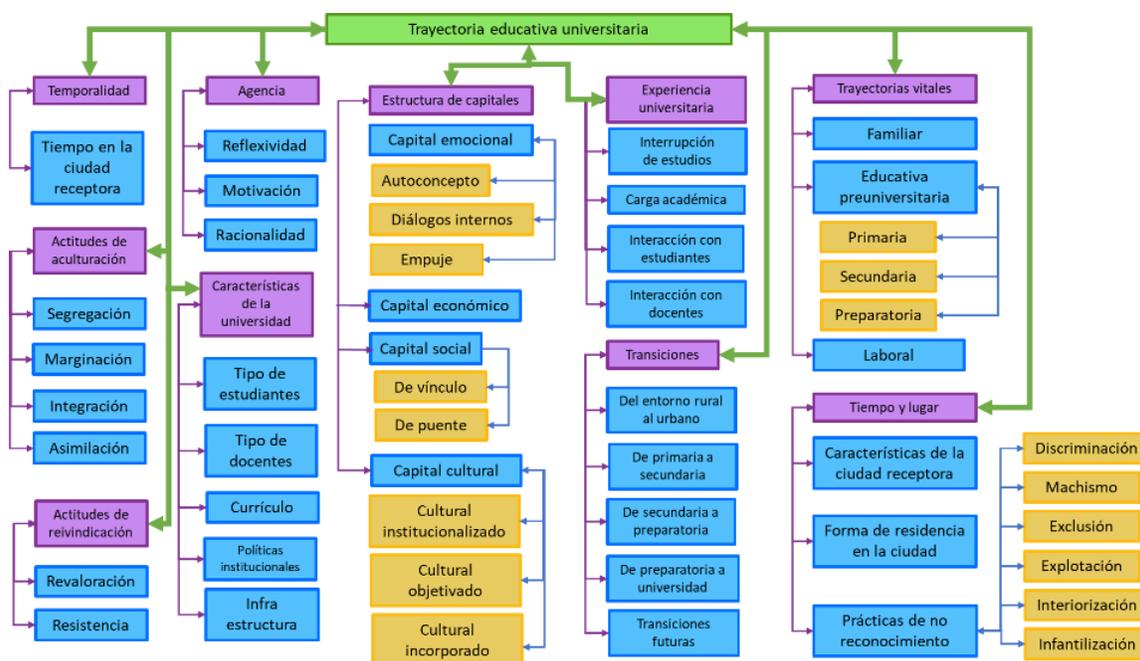
Al respecto Gibbs (2007), señala que el proceso de codificación puede partir de los conceptos, es decir, contar previamente con un listado de categorías provenientes del marco teórico o del estado del arte. También es posible comenzar el proceso sin ninguna categoría, aunque “nadie empieza con una carencia absoluta de ideas acerca de lo que podríamos esperar que sucediera y es probable que..., tengamos más ideas que la mayoría, como resultado de

nuestro conocimiento de las nociones teóricas y la investigación empírica” (Gibbs, 2007, p.86).

Gibbs (2007), menciona que en la mayoría de los casos se utilizan los dos tipos de codificación, es decir, se tiene un listado de categorías previamente establecidas, pero ello no quiere decir que todas sean utilizadas durante el análisis de los datos, puede ser que algunas se desechen y a su vez emerjan otras nuevas. En la figura 3 se presentan las categorías y subcategorías finales resultantes de la codificación abierta.

Figura 3.

Árbol de categorías y subcategorías utilizadas en el proceso analítico de la investigación.



Fuente: Elaboración propia

El segundo paso y tipo de codificación es la axial. Para ello se establecieron las relaciones entre las categorías y subcategorías, algunas fueron meramente de asociación, mientras que otras fueron de tipo causa-efecto (Bonilla-García y López-Suárez, 2016; Strauss y Corbin, 2002;). Finalmente, la codificación selectiva consistió en organizar y contrastar las

relaciones encontradas con la teoría consultada, para así generar proposiciones teóricas que permitieron darles respuesta a las preguntas planteadas en la investigación (Schettini y Cortazzo, 2015; Strauss y Corbin, 2002). Para el procesamiento de las informaciones se utilizó el programa computacional Atlas. Ti versión 8.

3.5 Aspectos éticos de la investigación

Para procesar y analizar la información de las entrevistas se solicitó a cada participante el permiso para audiograbarlos, por tal motivo se les entregó un consentimiento informado. Este documento tiene la finalidad de “asegurar que los individuos participen en la investigación propuesta sólo cuando ésta sea compatible con sus valores, intereses y preferencias; y que lo hacen por propia voluntad con el conocimiento suficiente para decidir con responsabilidad sobre sí mismos” (González, 2002, p.101). En el formato se especificó el objetivo de la investigación, que sus datos personales permanecería anónimos en todo momento, que se les asignaría un seudónimo y que solo la investigadora tendría acceso al audio de la entrevista. Asimismo, se mencionó que en cualquier momento podría pausar o concluir su participación.

Como parte de la ética en la investigación, también es esencial enfatizar que el diseño metodológico y todas sus etapas debe priorizar la voz de las y los participantes. Por tanto, es deber de quien investiga tener un proceso permanente de vigilancia epistemológica y reflexividad para evitar que la historia personal y experiencias anteriores generen juicios que critiquen o violenten a las y los participantes y/o que sesguen la información obtenida (Denzin y Lincoln, 2011). En esa misma línea, es fundamental reflexionar sobre la interacción con las personas participantes, dado que las experiencias que se tengan durante el proceso de recolección de información pueden influir en la percepción que se tenga sobre la problemática

estudiada (Guber, 2015), por lo que resulta primordial que la o el investigador esté en constante introspección.

Aunque es imposible desprenderse o negar completamente la existencia de preconcepciones respecto a la problemática, el hecho de identificarlas, visibilizarlas y hacerlas conscientes permite tener una vigilancia epistemológica y evitar el sesgo de la información. En ese sentido, es importante destacar que al sistematizar y codificar los datos se puede caer en el error de querer ajustar la información obtenida a las categorías generadas o a las teorías y conceptos revisados, cuando el proceso debe ser orgánico y los datos son los que marcan la pauta para construir las categorías.

Por último, se recalca la importancia de que el proceso de recolección sea respetuoso con las y los participantes, particularmente si se trabaja con población indígena, puesto que son comunidades vulneradas y violentadas históricamente dados los estereotipos que se tienen de ellas. Lo anterior no quiere decir que el trato sea paternalista o infantilizador, sino que se tomen en cuenta las diferencias en cosmovisiones, idiosincrasias y culturas para evitar reproducir prácticas que les estigmaticen.

CAPÍTULO 5: HALLAZGOS

Algunas investigaciones señalan que los factores que tienen mayor peso para la permanencia o deserción en la educación superior se manifiestan durante los primeros meses en la universidad (Silva, 2011, 2015; Tinto, 1975). No obstante, en la presente investigación se argumenta que, para el análisis de las trayectorias educativas universitarias de jóvenes indígenas, no es suficiente tomar como punto de referencia temporal el ingreso a la educación superior, además se debe recopilar y analizar la información que dé cuenta de las desventajas o

ventajas sociales acumuladas a lo largo de sus cursos de vida, así como su interacción con las estrategias utilizadas. Lo anterior permite comprender y conocer qué tipo de condicionamientos estructurales tienen las y los jóvenes al momento de iniciar sus estudios universitarios y cómo inciden en el desarrollo de sus trayectorias educativas universitarias.

En ese sentido, se identificó la presencia tanto de factores de riesgo como de protección presentes en diferentes momentos de sus cursos de vida. Si bien existieron características estructurales que amenazaron la continuidad y consolidación de los estudios universitarios, también se identificaron estrategias que las y los jóvenes accionaron para minimizarlas. Es decir, ni las estructuras son monolíticas e inalterables, ni los agentes son entes pasivos (Giddens, 1984), estructura y agente están en constante interacción. Las y los jóvenes participantes en esta investigación debieron construir y detonar estrategias de adaptación que les permitieran movilizar e incrementar los capitales con los que contaban, así como adquirir otros para conseguir sus objetivos, en este caso particular, para ingresar y consolidar sus estudios universitarios.

De esta manera la conformación de las trayectorias educativas universitarias se complejizó, por lo que se precisó de un análisis profundo para comprender cómo se fueron articulando las características y condicionamientos estructurales (factores de riesgo) con las estrategias de adaptación (factores de protección). Para exponer dicha articulación se presentan los hallazgos divididos en tres secciones.

La primera expone los factores de riesgo que fueron encontrados. Se entiende como factor de riesgo cualquier situación o suceso que representa una desventaja directa o indirecta para la conformación y consolidación de las trayectorias educativas universitarias, en este

caso, de jóvenes indígenas (Ríos, 2014). Se identificaron ciertas características de las trayectorias vitales, como la estructura y volumen de capitales con los que se contó en las primeras etapas de la vida, el tiempo y lugar de migración, así como ciertos procesos de aculturación que se detonaron a raíz del choque cultural. A partir de estos factores se argumenta que ciertas características estructurales se han ido acumulando a lo largo de la vida de las y los jóvenes indígenas, lo cual ha ocasionado una desigualdad persistente y los ha ubicado en determinada posición social (Bourdieu, 1979; Saraví, 2015; Tilly, 1998), lo que a su vez ha condicionado su llegada a la universidad.

Como se mencionó anteriormente, las y los jóvenes no se quedaron inertes ante estos factores y desventajas sociales. Por ello, la segunda sección plantea las ventajas y estrategias de adaptación desplegadas, es decir, los factores de protección, mismos que hacen referencia a los sucesos o acciones detonadas por los propios jóvenes o por agentes externos que disminuyeron los riesgos de abandono escolar (Ríos, 2014). Estos factores se relacionaron con las trayectorias vitales, con la estructura y volumen de capitales, con el tiempo y lugar de migración, con las actitudes de reivindicación y con la agencia de las y los jóvenes.

Se observa que algunas dimensiones están presentes tanto en la sección de factores de riesgo como de protección. Esto es así porque existen características en cada dimensión que operaron de manera sincrónica y fungieron como amenaza o beneficio dependiendo de cómo se desarrollaron y de las personas involucradas. Por ejemplo, las experiencias de violencia familiar (riesgos) y el apoyo entre hermanos (protección), sucedieron dentro del mismo periodo temporal y ambos elementos forman parte de la dimensión de trayectorias vitales familiares.

También se encontró que ciertas dimensiones fungieron como factores de riesgo o protección dependiendo del momento del curso de vida analizado. Por ejemplo, algunos de los capitales representaron un factor de riesgo en las primeras etapas de vida dado su volumen y composición, pero conforme las y los jóvenes crecieron, estos capitales se robustecieron y se convirtieron en factores de protección, es decir, operaron de manera diacrónica. Finalmente, en la tercera sección se analizan las trayectorias educativas universitarias teniendo como marco contextual las características y experiencias universitarias e incorporando la forma en que las desventajas, ventajas y estrategias las imbricaron y dinamizaron.

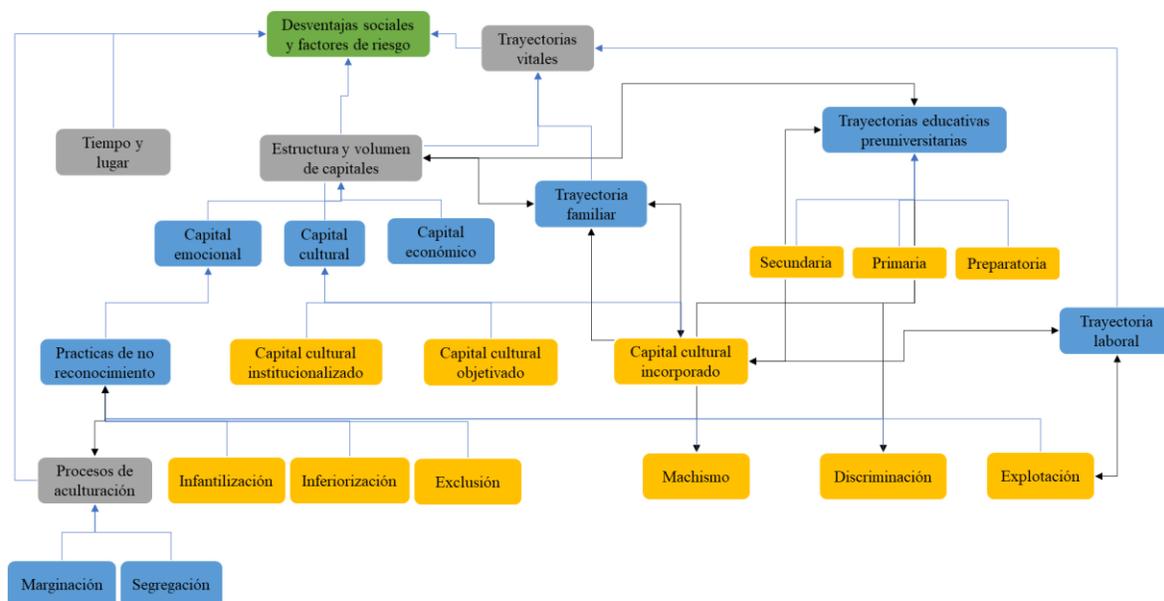
En conjunto, las tres secciones permitieron identificar los factores de riesgo y protección que permearon a lo largo de los cursos de vida de las y los jóvenes, así como su constante interacción y articulación, lo cual finalmente posibilitó comprender y reconstruir los hechos y situaciones que conformaron y consolidaron las trayectorias educativas universitarias o bien que derivaron en el abandono escolar.

5.1 Factores de riesgo: desventajas acumuladas

Se identificaron como factores de riesgo para las trayectorias educativas universitarias cuatro dimensiones principales: a) estructura y volumen de capitales, b) algunas trayectorias vitales, c) el tiempo y lugar donde sucedieron las trayectorias y d) los procesos de aculturación. En la figura 4 se aprecia la construcción de las interrelaciones entre dimensiones y subdimensiones. Se tiene, por ejemplo, que los procesos de aculturación estuvieron influenciados por las prácticas de no reconocimiento dadas las características del lugar de residencia, ello en su conjunto minimizó el volumen de capital emocional. La estructura y volumen de capitales se correlacionaron con las trayectorias familiares y con las trayectorias educativas preuniversitarias.

Figura 4.

Modelo de desventajas sociales y factores de riesgo propuesto para la investigación



Fuente: Elaboración propia con base en los hallazgos de la investigación

5.1.1 Factores de riesgo relacionados con las trayectorias vitales

Las trayectorias vitales se definen como las líneas de vida que sigue una persona en diferentes ámbitos e incluyen los acontecimientos relevantes que van sucediendo en cada uno de estos (Elder, 1994). En este trabajo de investigación se identificaron factores de riesgo en dos trayectorias vitales: a) la familiar y b) la educativa preuniversitaria, es decir, el paso por la educación básica, media y media superior. Las características en estas trayectorias condicionaron la llegada de las y los jóvenes al contexto urbano y universitario, y representaron desventajas sociales que además se acumularon de manera intergeneracional. A continuación, se exponen las particularidades de cada trayectoria.

5.1.1.1. Trayectoria familiar

El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2018) señala que, en México, las personas indígenas que viven en situación de pobreza

representan el 70% de la población, mientras que casi el 28% vive en pobreza extrema, lo que nos indica que el volumen de capital económico representa un factor importante que incide en diversos ámbitos de la vida de estas personas, incluyendo el educativo.

Diversos estudios sobre trayectorias educativas señalan que ciertas características del medio familiar influyen en la vida académica de las personas, concretamente hacen referencia al origen social; y argumentan que las familias con condiciones económicas precarias tienen una serie de desventajas que inciden en mayor o menor medida en la formación educativa de las y los hijos, lo cual finalmente impacta en el desempeño académico y experiencia universitaria (Cano et al., 2016; Casillas et al., 2015; Fernández et al., 2006; Ríos, 2014).

El volumen de capital económico que ostenta una familia está relacionado con el grado de estudios y la profesión del padre y madre. En la presente investigación se encontró que, en la mayoría de los casos, los progenitores de las y los participantes han laborado (y continúan haciéndolo) en empleos precarizados y de baja remuneración, principalmente en el sector de servicios o bien de manera informal como vendedores ambulantes (ver tabla 6).

Tabla 6.

Profesión de padres y madres de los participantes en la investigación.

Seudónimo	Estatus escolar	Profesiones padres y madres	
Judith	Egresada	Agricultores y comerciantes	
Jazmín	Egresada	Comercio informal (venta de semillas y artesanía)	
José	Egresado	Madre: empleada en tienda de conveniencia	Padre: falleció. Fue albañil.
Mónica	Egresada	Agricultores y comerciantes	
Marisol	Egresada	Comercio informal (venta de artesanía)	

Jacinto	Desertó/Egresado*	Madre: ama de casa	Padre: obrero
Gregorio	Desertó	Madre: ama de casa	Padre: albañil
Berenice	Desertó/Egresada*	Madre: empleada doméstica	Padre: jardinero
Fabián	Desertó	Madre: ama de casa	Padre: electricista
Inés	Desertó	Madre: ama de casa	Padre: agricultor
Camilo	Activo	Madre: comercio de artesanía	Padre: albañil
Fernanda	Activa	Profesores	
Sebastián	Activo	Madre: comerciante	Padre: ausente
Graciela	Activa	Madre: comerciante	Padre: falleció. Fue comerciante.
Julia	Activa	Madre: empleada doméstica	Padre: falleció. Trabajó en la tala de árboles
Ana	Activa	Agricultores y comerciantes	
Lizeth	Activa	Madre: ama de casa	Padre: profesor
Tatiana	Activa	Agricultores y comerciantes	
Erika	Activa	Madre: obrera	Padre: falleció. Fue albañil.
Nadía	Activa	Madre: ama de casa	Padre: profesor
Micaela	Activa	Madre: ama de casa	Padre: ausente

Nota: elaboración propia con información proporcionada por los participantes en la investigación.

* Jóvenes que iniciaron los estudios universitarios, pero desertaron por al menos 1 año y posteriormente los retomaron.

En concordancia con tales hallazgos, Solís et al. (2019) identifican que pertenecer o autoadcribirse como una persona indígena implica menor probabilidad de obtener puestos directivos, gerenciales o con un rango diferente al de empleado u obrero, asimismo que dicha probabilidad disminuye notablemente si la persona además de ser indígena, habla su lengua

materna o tiene un color de piel oscuro. El tipo de empleo implicó que el ingreso familiar fuera insuficiente y derivó en la dificultad para adquirir materiales educativos y costear otros gastos escolares en los niveles de educación básica, media y media superior. Por tanto, la posibilidad de que los padres o madres pudiesen pagar los estudios universitarios quedó completamente descartada. Ante la situación familiar, más de la mitad de los jóvenes optaron por comenzar a trabajar desde edades tempranas. Ello redujo el tiempo disponible dedicado a realizar tareas, estudiar para los exámenes o inclusive descansar, lo cual afectó su desempeño escolar.

Entonces yo como que, pues le eché la culpa al trabajo de mis papás, porque había temporadas donde era más pesado y a veces me tocaban exámenes al día siguiente o dos días después de un trabajo bien cansado, bien matado, entonces yo siempre le echaba la culpa de que sacaba malas calificaciones o que no hacía una tarea por eso (Marisol, comunicación personal, 22 de octubre de 2020).

El grado de estudios de los progenitores también representó una desventaja, dado que les impidió apoyar a sus hijos e hijas en la realización de las tareas escolares, en la resolución de dudas o en la explicación de temas complicados. Dado que la mayoría contaba con la educación media completa o trunca, carecieron de la información necesaria sobre la educación superior, concretamente sobre experiencias o consejos para la vida universitaria, así como información relevante referente a trámites o procesos de inscripción. A estas condiciones se le sumaron interacciones problemáticas derivadas del alcoholismo del padre, de la violencia que experimentaron en el hogar y de las prácticas e ideologías machistas que se permearon en el ámbito familiar y que afectaron principalmente a las mujeres.

En la mayoría de las familias el rol de la mujer estuvo asociado con el cuidado del hogar, de las hijas e hijos y del esposo. Dada esta situación, los padres no consideraron relevante invertir recursos en la educación de sus hijas más allá de lo obligatorio, bajo el supuesto que en algún momento se casarían y, por tanto, utilizar dinero para su formación académica sería un desperdicio.

Sí, nosotras no somos queridas ahí porque somos mujeres y pues los hombres no sé, pues sí...mi papá así nos decía que -no sirven para nada las mujeres- y eso como que no sé, siempre me daba tristeza al escuchar a mi papá que nos decía así (Tatiana, comunicación personal, 29 de mayo de 2020).

Hay también muchos padres que le dan más importancia a sus hijos varones, entonces también es esa parte de que pues si apoyan al hijo varón es como si dijeran -mi hijo varón vale mucho más-, entonces muchas veces le cierran también muchas puertas a las mujeres, que ahí también estamos hablando de otra vulnerabilidad más para las mujeres (Jazmín, comunicación personal, 02 de agosto de 2020).

En el caso de los hombres, no se encontró ese tipo de impedimento para continuar los estudios, dado que el estereotipo asociado dicta que sean ellos quienes sostengan económicamente a sus futuras familias (Martínez y Ferraris, 2020). Por ende, cualquier inversión de largo aliento que les permitiera tener mejores ingresos en el futuro fue vista como positiva, razón por la cual se les apoyó para continuar sus estudios, al menos de una manera más enfática que en el caso de las mujeres.

Porque así me lo dijo -tú no, o sea tú si quieres estudiar yo no te voy a apoyar porque tú eres niña y tú como quiera te vas a casar- y luego les dijo a mis otros dos hermanitos, les

dijo: -ustedes si- y así en mi cara -ustedes y si ustedes quieren estudiar, ustedes nada más díganme y yo los voy a apoyar económicamente, sí porque ustedes son niños- (Judith, comunicación personal, 30 de julio de 2020).

El orden que se ocupó al nacer también fue un elemento que fungió como factor de riesgo, por ejemplo, las hijas y los hijos mayores debieron responsabilizarse del resto de los hermanos y hermanas. Ello implicó que debieran trabajar desde pequeños o bien quedarse a cargo de sus hermanos mientras sus padres salían a trabajar. Al no tener hermanos o hermanas mayores en la universidad también carecieron de referentes que les pudieran explicar y orientar sobre los procesos administrativos o características de la vida universitaria.

Otra desventaja importante fue la ausencia del padre. En algunos casos nunca figuró dentro de la familia, pero en otros, dicha ausencia se debió a su repentino deceso. Esta característica recrudeció las problemáticas familiares, principalmente las relacionadas con el volumen de capital económico.

Pues antes de que falleciera mi papá pues él nos daba pues todo, o sea literal casi todo, o sea siempre nos vistió bien, siempre pues... no nos dábamos los lujos así de que ir al cine o cosas así de ir a comer o sea comidas familiares, pero sí nos tenía todo lo necesario, pero desde que falleció mi papá pues siempre trabajé y estudié para pagar mi bachillerato y ayudarle a mi mamá (Julia, comunicación personal, 24 de septiembre de 2020).

Se observa entonces que a partir del seno familiar se comenzaron a gestar desventajas, en algunos casos se acumularon no sólo por la clase socioeconómica, sino además por eventos en los cursos de vida que agudizaron las condiciones existentes o por el sexo de las y los

participantes. Cabe señalar que dichas desventajas están relacionadas con procesos históricos de desigualdad que enfrentan las personas indígenas desde la época colonial, mismos que dificultan su acceso a servicios básicos de calidad, pero también a oportunidades educativas adecuadas y a condiciones de empleo dignas.

5.1.1.2 Trayectoria educativa preuniversitaria

La trayectoria educativa preuniversitaria estuvo integrada por las experiencias vividas en la educación básica, media y media superior, concretamente por los procesos de interacción con pares y docentes, por las transiciones entre cada etapa educativa y por la calidad del proceso de enseñanza. Para el análisis también se tomó en cuenta la infraestructura de la escuela y su ubicación geográfica, es decir, si se cursó la educación preuniversitaria en el campo o en la ciudad.

En esta sección se abordan principalmente las experiencias que tuvieron lugar en la educación primaria y en la secundaria, dado que es en dichos niveles educativos donde se presentaron factores de riesgo que amenazaron la continuidad educativa y que incidieron en el desempeño escolar de las y los jóvenes. La experiencia en la preparatoria estuvo caracterizada en su mayoría por factores de protección, por lo que su análisis se presenta de manera más completa en la segunda sección del presente documento.

Una de las primeras desventajas identificadas y que se relacionó con la interacción entre estudiantes fue el acoso escolar recibido durante la educación básica y media, mismo que fue ejercido por otros estudiantes no indígenas y se manifestó en actos de violencia verbal que atacaron el origen étnico de las y los jóvenes, sus características físicas y sus condiciones

socioeconómicas. También se identificaron dos casos donde el acoso se volvió físico e implicó empujones y golpes.

Porque en la primaria cuando hablé náhuatl fue cuando me violentaron y en la secundaria cuando yo dije que yo sabía hablar náhuatl, que yo venía de una comunidad indígena empezó otra vez, o sea hasta que yo lo externé empezó nuevamente (Berenice, comunicación personal, 13 de mayo de 2020).

De hecho, pues en la primaria sí sufrí un poco porque ahí sí como que eran más discriminatorios y todo eso, en el sentido también porque pues sí nos hacían notar a nosotros que... que éramos indígenas y cosas así... pues no decían inditos o cosas así los compañeros (José, comunicación personal, 21 de septiembre de 2020).

Las consecuencias del acoso escolar fueron analizadas en investigaciones como las de Ayala-Carrillo (2015), García y Ascencio (2015) y Legorreta (2018), quienes encontraron que las y los niños que fueron víctimas de acoso escolar tuvieron dificultades para concentrarse, para participar en clase, para realizar actividades escolares, para socializar con otros estudiantes e inclusive se incrementó su ausentismo a clases, por lo que el aprendizaje se vio afectado.

En esta investigación los participantes señalaron que la respuesta ante el acoso escolar fue variada. En algunas ocasiones (referidas mayoritariamente por los hombres) se confrontó verbalmente a los compañeros, ocasionalmente se respondió con violencia física o simplemente se les ignoró. Otros jóvenes asumieron una actitud sumisa, es decir, no se defendieron ante el acoso escolar y al ser violentados por sus características físicas y culturales su autoconcepto se vio mermado. Cabe señalar que este tipo de actitudes fueron adoptadas

principalmente por las mujeres que vivieron en contextos de violencia familiar y prácticas machistas. Mientras que, en el caso de los hombres, si bien refirieron experiencias de acoso escolar, no fueron percibidas como significativas, por lo que no predominaron en sus discursos como un factor decisivo para su formación académica.

Las consecuencias del acoso escolar se maximizaron en los casos donde las familias tuvieron problemas relacionados con el alcoholismo del padre. Por tanto, las experiencias vividas en los espacios escolares se recrudecieron o minimizaron por las condiciones de existencia, es decir, por las características del medio familiar. La reducción del tiempo dedicado a las actividades escolares ya fuera porque las y los jóvenes debían trabajar para contribuir con el ingreso familiar o bien porque se quedaban a cargo de sus hermanos/as menores y de las tareas del hogar mientras sus padres y madres trabajaban, representó otra característica de la trayectoria familiar que interpeló a la trayectoria educativa preuniversitaria.

El papel de las y los docentes ante el acoso escolar es fundamental ya que representan figuras adultas de autoridad que están facultadas para intervenir y evitar situaciones de este tipo. Las y los jóvenes señalaron que la actitud del personal docente, al menos en su experiencia, fue negligente, dado que no realizaron acciones concretas para evitar o minimizar el acoso escolar.

Ya en segundo y tercero la situación fue muy parecida, ahí como que los maestros ya se percataron del por qué estaba actuando de la manera en la que estaba actuando, no recuerdo que tomaran medidas al respecto. La verdad es que creo que se percataban, pero no hacían nada al respecto, porque nunca escuche que les dijeran a los niños, oye

no le pegues, oye no la maltrates o así, sino que no, nunca fue de esa manera (Berenice, comunicación personal, 13 de mayo de 2020).

En relación con el desempeño del personal docente los testimonios estuvieron divididos. Algunos jóvenes mencionaron que los métodos de enseñanza empleados fueron muy buenos dado que transmitieron los conocimientos necesarios acorde con el nivel educativo y que ciertos docentes mostraron interés y compromiso no solo por la formación académica de sus estudiantes, sino también por su formación y bienestar personal

Sin embargo, la mayoría de las y los jóvenes señalaron de manera reiterativa que en al menos dos o tres de los grados escolares tuvieron docentes caracterizados por su falta de interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por su poco o nulo compromiso con las y los estudiantes y con la institución educativa. Lo anterior pudo incidir en el rezago educativo que se acumuló a través de la educación básica y que no siempre logró ser resarcido en los niveles escolares subsecuentes.

Yo me acuerdo de que había un maestro que literal, o sea, nos ponía y nos daba juguetes y si veía que venía la directora nos decía -saquen la libreta y escondan todo- o sea sí, sí me tocó eso como en tercero (Jazmín, comunicación personal, 02 de agosto de 2020).

Porque ahí haz de cuenta que en mi rancho es una telesecundaria y a veces de que los profes no iban, o daban clase nada más 2 días y cosas así (Nadia, comunicación personal, 23 de octubre de 2020).

Algunos de los jóvenes entrevistados señalaron haber sido escolarizados en el campo, en escuelas multigrado y con condiciones infraestructurales precarias, mientras que otros lo

hicieron en espacios semiurbanos y algunos más en la ciudad. En todos los casos se identificaron experiencias negativas como positivas relacionadas con el tipo de personal docente, lo que resultó fundamental fueron las prácticas socioeducativas que se suscitaron al interior de la escuela, independientemente de la ubicación geográfica o la infraestructura.

La transición por cada nivel educativo fue automática en la mayoría de los casos, las y los participantes entrevistados señalaron que al terminar la primaria no hubo cuestionamientos o impedimentos para ingresar a la secundaria, sobre todo porque ambos niveles educativos eran gratuitos y obligatorios y existía una ardua campaña a nivel nacional que promovía y exhortaba a los padres y madres de familia para que inscribieran a sus hijos e hijas en las escuelas. Por ejemplo, en el sexenio de Felipe Calderón se decretó que también la educación media superior tendría carácter obligatorio, por lo que se desplegaron diferentes campañas, programas y políticas a nivel federal para lograr tal cometido.

Dados tales hechos históricos, la transición y paso a la preparatoria también fue casi de manera automática, pero como se mencionó antes, ciertas características en las trayectorias familiares fungieron como dificultades para continuar cada nivel educativo. En primer lugar, Elder (1994), menciona que la muerte de algún familiar cercano representa un punto de inflexión crucial, al ser un acontecimiento que ocasiona cambios importantes en las trayectorias vitales. Los jóvenes participantes en la investigación señalaron que seis de ellos/as perdieron a su padre, situación que se presentó entre los últimos años de secundaria y los primeros de preparatoria. A raíz de tal suceso la situación económica familiar se complejizó aún más, por lo que, debieron intensificar sus jornadas laborales.

Le digo que, pues antes de que falleciera mi papá pues él nos daba pues todo, o sea literal casi todo, o sea siempre nos vistió bien, siempre pues... pero luego pasó eso y yo me metí a trabajar para ayudarla a mi mamá con los gastos, para apoyar a mi hermana que estudiara la prepa (Julia, comunicación personal, 24 de septiembre de 2020).

La carga laboral sumada a la carga académica representó una situación desventajosa dado que las y los jóvenes no podían dedicar el tiempo y calidad suficiente a realizar las tareas escolares. En contraste, otros estudiantes no trabajaron sino hasta ingresar a la universidad, lo que les permitió tener mejor aprovechamiento escolar en la preparatoria, además de tener la posibilidad de dedicar tiempo al ocio y esparcimiento.

Una desventaja constante en la trayectoria educativa preuniversitaria fue el género. La mayoría de las jóvenes señalaron que no solo carecieron del apoyo y motivación de sus padres y madres para cursar la educación media, sino que además recibieron comentarios desalentadores sobre la inutilidad y desperdicio de continuar estudiando dado que su único destino posible era casarse y tener hijos, por lo que no se vislumbraba un futuro profesional para ellas.

Se observa que algunas desventajas relacionadas con la trayectoria familiar influyeron en la educación preuniversitaria, es decir, ciertos elementos de ambas categorías interactuaron entre sí e intensificaron los obstáculos y riesgos para la continuidad educativa. En ese sentido, se incorporaron al análisis las desventajas relacionadas con la estructura y volumen de capitales para comprender los factores de riesgo presentes en dicha categoría que también matizaron las trayectorias educativas universitarias.

5.1.2 Factores de riesgo relacionados con la estructura y volumen de capitales

Para efectos de la presente investigación, la estructura de capitales estuvo compuesta por el capital cultural, el capital social, el capital económico y el capital emocional. El capital cultural se refiere a los recursos que tiene la persona y se subdivide en objetivado, incorporado e institucionalizado (Bourdieu, 1979).

El capital cultural puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural —que supuestamente debe de garantizar— las propiedades totalmente originales” (Bourdieu, 1987, p. 12).

El capital económico está relacionado con el ingreso monetario y la disponibilidad para gastarlo o invertirlo. Aunque el capital emocional no forma parte de la teoría expuesta por Bourdieu, es una categoría emergente del análisis de la información y dada su composición e implicaciones se decidió utilizar tal nombre. Este capital está compuesto por el conjunto de emociones y pensamientos que influyen en la manera que las personas interpretan y experimentan las situaciones que les acontecen y conlleva procesos de reflexividad que les permiten comprender cómo les afectan dichas situaciones (Pava, 2016). Involucra la capacidad de las personas para identificar, expresar y utilizar sus emociones, implica también el manejo de las respuestas emocionales y conductuales, es decir, las y los agentes deciden tomar ciertas

decisiones o actuar de determinada manera en función del capital emocional que poseen (Pava, 2016).

El capital emocional varía en función de la posición que tiene cada persona en el campo social e interactúa con los otros capitales. Si bien los acontecimientos negativos o crisis pueden menoscabarlo, cada persona responde y experimenta dichas crisis de manera distinta, en función de cómo están configurados sus campos sociales, “esto hace posible entender por qué en la obra de Bourdieu campo y capital no son comprensiones aisladas en tanto que el valor de los capitales es relativo dependiendo del campo donde los agentes se desenvuelven” (Pava, 2017, p. 956).

Al igual que el resto de los capitales, puede ser robustecido o minimizado de acuerdo con las experiencias que se van viviendo. Al incrementarse, las acciones o estrategias que despliegan los agentes se enfocan en afrontar y solucionar las problemáticas u obstáculos que se les van presentando por lo que hay una mayor motivación y orientación al logro (Pava, 2016).

Finalmente, el capital social se refiere a las relaciones y redes que tiene una persona y a través de las cuales puede obtener ciertos beneficios. Dado que este tipo de capital fungió solamente como factor de protección se analiza en la segunda sección del presente documento. Es importante señalar que cada persona tiene diferente estructura y volumen de capitales de acuerdo con su origen social, tal volumen puede robustecerse o debilitarse en función de las diferentes experiencias y situaciones que la persona experimenta a lo largo de su vida. En el caso de las y los jóvenes, el volumen y estructura inicial de capital económico, cultural y

emocional representó un factor de riesgo que amenazó y dificultó la consolidación de cada etapa educativa, especialmente la universitaria.

5.1.2.1 Capital económico

El capital económico hace referencia a la cantidad de dinero disponible que tiene una persona o en este caso una familia y a la libertad para utilizarlo en los gastos que se consideren pertinentes. Se encontró que el volumen de capital económico de las y los jóvenes ha sido escaso y limitado a lo largo de sus cursos de vida.

Un capital económico escaso implicó la dificultad para cubrir al menos una de las necesidades básicas en más de una ocasión, generalmente la de vivienda o alimentación. Mientras que con un capital económico limitado se lograron cubrir las necesidades básicas, pero no se tuvo el suficiente recurso para adquirir otro tipo de requerimientos como los relacionados con la escuela.

Pues en lo económico, que había veces que pues sí... que pues no teníamos nada o sea nada que comer y pues o sea como que mi mamá hacía todo lo posible y lavaba ropa o hacía tortillas pues para darnos de comer, entonces la parte económica pues sí fue complicada (Erika, comunicación personal, 21 de octubre de 2020).

El volumen de este capital estuvo directamente relacionado con la profesión de los padres y madres, dados los empleos de baja remuneración que tenían. Esta situación se agravó en los casos donde el padre no estuvo presente y además se complicó en función del número de integrantes, puesto que las familias numerosas requirieron mayores ingresos para subsistir. Un capital económico escaso o limitado implicó que las y los jóvenes debieran trabajar desde edades tempranas para contribuir con el gasto familiar, lo cual redujo el tiempo dedicado a los

estudios, y representó una de las principales limitantes para continuar con los estudios universitarios.

O sea, como que yo ya no sabía si iba a seguir estudiando porque pues... porque no sabía si mi mamá iba a poder cubrir los gastos...no, no sabía, no estaba segura porque pues por lo económico porque no sabía si iba a poder mantenerme (Erika, comunicación personal, 21 de octubre de 2020).

Dado que en sus comunidades de origen no existía oferta académica de educación superior, las y los jóvenes debieron migrar a otras ciudades o estados, por lo que estudiar la universidad no solo conllevó los gastos relacionados propiamente con los procesos administrativos académicos, sino también implicó un desembolso económico para el traslado y la manutención fuera del hogar.

La inversión económica inicial fue mayor para las y los jóvenes que ingresaron a la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), pero que cursaron la preparatoria fuera del estado o en una escuela no incorporada a la UANL. Ello debido a que los estatutos de inscripción señalan que las y los estudiantes foráneos deben cubrir una cuota mayor que quienes provienen de preparatorias incorporadas a dicha universidad. Si bien esta inversión económica sólo es un requisito para estudiantes de primer ingreso y en el resto de los semestres las cuotas son mucho menores que en otras universidades, para algunos jóvenes resultó sumamente difícil de costear.

Y pues haz de cuenta que yo al momento de hacer mi tramite en la UANL pues haz de cuenta que a mí me lo tomaron como extranjero porque no estaba ligada la prepa a la autónoma y yo era de la SEP, entonces pues estaba más caro todavía, entonces era lo

de rectoría, lo de la cuota interna, entonces sí era mucho dinero (Fabián, comunicación personal, 25 de enero de 2021).

El capital económico escaso y limitado fue referido también como la principal razón para interrumpir los estudios universitarios, así lo señalaron las y los jóvenes entrevistados que desertaron temporal y definitivamente de la universidad. Mencionaron que cubrir los gastos de manutención y las cuotas escolares aún en las universidades públicas resultó sumamente complicado.

Y es ahí cuando yo empiezo a tener muchísimos problemas económicos porque no tenía para pagar una renta, no tenía para pagar la colegiatura, me acaba de salir de la empresa donde estaba trabajando y lo que me pagaban en la Arena Monterrey era muy poco, entonces por primera vez en mi vida dije no, ya no puedo, y me salí de la escuela, ya no pude seguir estudiando (Berenice, comunicación personal, 18 de mayo de 2020).

Para otros jóvenes entrevistados las condiciones económicas significaron retrasar su entrada a la universidad para trabajar por uno o dos años, reunir dinero suficiente y continuar con sus trayectorias educativas. Finalmente es importante señalar que el volumen de capital económico tuvo implicaciones directas para el capital cultural e inclusive para el capital emocional, ello se aborda en las siguientes secciones.

5.1.2.2 Capital cultural

El volumen de capital cultural en las y los jóvenes indígenas también fue dividido en escaso y limitado. Un volumen de capital cultural escaso hace referencia a la falta de materiales educativos, cursos extracurriculares o la imposibilidad para ingresar a escuelas con

determinado nivel académico; mientras que un volumen limitado se refiere al acceso de alguno de los elementos mencionados, pero obtenido por otros medios ajenos a la familia, tales como préstamos en la escuela o apoyo de docentes, y solamente por un tiempo determinado.

Un capital cultural escaso implica que la persona tenga menor oportunidad de acceder a libros, revistas o tecnologías de la información (capital cultural objetivado), que tenga menos acceso a experiencias formativas adicionales a las escolares donde pueda aprender y adquirir otras habilidades (capital cultural incorporado), y que pueda costearse educación en instituciones con un mejor nivel académico (capital cultural institucionalizado) (Bourdieu, 1987; Bourdieu y Passeron, 2003). Diversos autores coinciden al señalar que el capital cultural en sus tres estados es el que tiene mayor influencia e impacto en la trayectoria educativa (Casillas et al., 2015; Fernández et al., 2006).

En lo que respecta al capital cultural objetivado, las y los jóvenes refirieron que durante su educación básica no les hicieron falta materiales escolares dado que los libros eran gratuitos y proporcionados por la propia escuela y en algunos casos los útiles escolares (libretas, lápices) también se los regalaban o bien eran adquiridos mediante el dinero de las becas gubernamentales. Reconocieron que esta percepción se pudo deber en parte a que los docentes no encargaban gran cantidad de materiales dado que conocían sus condiciones económicas. Señalaron que, de haber tenido otro tipo de ingresos para adquirir recursos tangibles como enciclopedias, novelas, cuentos o computadoras, hubiesen aprovechado mejor las clases.

Si me faltaron, obviamente que nunca tuve por ejemplo una calculadora chida o sea ya hasta cuando pude trabajar me la compré, nunca tuve colores o marcadores o cuadernos de calidad. Entonces incluso llegamos a reciclar cuadernos y coserlos otra vez. Era lo básico, si me faltó obviamente, creo que más el tener acceso a herramientas tecnológicas como la computadora, aunque también por ejemplo tener más material didáctico para aprovechar más las clases (Berenice, comunicación personal, 18 de mayo de 2020).

En concordancia con el testimonio anterior, de las diferentes formas en que el capital cultural objetivado puede materializarse y utilizarse para afines académicos, se identificó que el relacionado con las tecnologías de la información (TICS) fue uno de los que más les hizo falta a las y los jóvenes, sobre todo cuando ingresaron a la universidad y en los primeros meses de clases. Al no contar con las habilidades tecnológicas necesarias las y los jóvenes tuvieron dificultad para buscar información relacionada con la oferta educativa existente en la ciudad o con las becas proporcionadas por las diferentes instituciones. Ello derivó en algunos de los casos, en la elección inadecuada de la universidad. Una vez iniciadas las clases, las y los jóvenes tuvieron dificultad para realizar tareas y trabajos escolares dado que no tenían computadora y además desconocían el uso de los paquetes computacionales.

Para mí fue un gran reto porque hújole no manches, el empezar a moverle ahora sí a la computadora, porque pues no tienes de otra, ¿de dónde sacas información sin usar la computadora? y yo siempre trataba de buscar buenas fuentes, entonces imagínate me tardaba mucho y muy apenas le sabía, entonces ese también fue otro reto para mí (Judith, comunicación personal, 30 de julio de 2020).

Y pues ahí con la computadora sufrí mucho porque ahí pues no tenía computadora, no sabía... no sabía cómo usarla ni cómo encenderla, pensaba que se iba a descomponer y pues igual mis compañeros que tenía pues la sabían manejar bien la computadora y yo no. Y de teclear pues era muy muy muy despacio que lo hacía, ahí sufrí mucho, de la computación sufrí muchísimo (Tatiana, comunicación personal, 29 de mayo de 2020).

Estos hallazgos coinciden con otras investigaciones que han identificado la existencia de una marcada brecha digital para la población indígena (Bustillos et al., 2018; Guzmán, 2014; López et al., 2015). Lo anterior derivado no solamente de la dificultad en el acceso físico a las TICs, es decir, a la falta de capital cultural objetivado, sino también por la carencia de conocimientos para su uso y apropiación, dicho de otra manera, a la falta de capital cultural incorporado.

A este respecto van Dijk (2017), argumenta que existen al menos tres niveles en lo referente al uso de las TICs. El primero es el acceso físico, es decir, tener la infraestructura y equipos adecuados. El segundo nivel es el uso y se refiere a que no solamente es necesario tener el equipo sino también contar con los conocimientos para utilizarlo. El tercero es la apropiación, lo cual implica un uso más allá de los fines educativos y laborales, por ejemplo, utilizar las TICs para participar en grupos u organizar actividades, entre otras cosas. Por tanto, no solamente es necesario contar con capital cultural objetivado, sino también tener capital cultural incorporado para saber cómo utilizarlo.

Aunque algunos jóvenes tuvieron acceso a clases de computación en la preparatoria, éstas resultaron insuficientes por el tiempo dedicado a cada clase, por la falta de equipos para todo el alumnado y que estuvieran en buen estado, pero también por carecer de docentes que

pudieran explicarles los temas adecuadamente. Esto último coincide con los hallazgos de Vergara-Mendoza (2015), que apuntan a la importancia de las figuras docentes y su capacitación constante en el área de las TIC's a fin de que puedan transmitir los conocimientos pertinentes a los alumnos.

El capital cultural incorporado escaso y limitado también se reflejó en el rezago educativo que presentaron las y los jóvenes, quienes señalaron que al ingresar a la preparatoria o universidad se percataron que los contenidos curriculares estudiados en sus comunidades de origen los ubicó con menor nivel de conocimientos, situación que les obligó a redoblar esfuerzos para nivelarse académicamente con sus compañeros no indígenas.

No me sentía con la suficiente capacidad de permanecer o de poder dar el ancho en la universidad porque pues es un nivel diferente, mi preparatoria era una prepa abierta y bachillerato general, era un bachillerato general (Sebastián, comunicación personal, 20 de octubre de 2020).

También mencionaron que la forma de expresarse y la amplitud de su léxico en español era menor al ingresar a la universidad, por lo que se sintieron intimidados y renuentes a participar en las clases. Esto último fue especialmente enfatizado por las y los jóvenes bilingües que hasta antes de migrar solían comunicarse solamente en su lengua originaria.

Pues los primeros días casi no hablaba, me daba pena comentar porque por ejemplo veía a mis compañeros que pues, sentía yo que ellos sabían mucho y que a mí me faltaba, o sea en la forma en cómo se expresaban, cómo hablaban y este a veces yo no podía entender todo lo que por ejemplo... si estaban explicando algo, algún concepto yo a veces no lo entendía (Julia, comunicación personal, 28 de septiembre de 2020).

Se encontró que el volumen de capital cultural objetivado e incorporado fluctuó en función de la trayectoria familiar, sobre todo de la composición y número de hermanos, así como de la profesión del padre y madre de familia, dado que dependiendo de esos factores varió el monto de los recursos monetarios que se destinaron para robustecer dichos capitales. También estuvo influenciado por la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en consecuencia, las desventajas relacionadas con este capital se agudizaron si las y los docentes no estuvieron comprometidos con su labor educativa.

En lo que refiere al capital cultural institucionalizado las y los jóvenes no tuvieron la posibilidad de acceder a clases extra de idiomas o habilidades tecnológicas dado que no contaban con el capital económico para costearlas, pero tampoco existían lugares en sus comunidades que ofertaran ese tipo de cursos. Señalaron además que el nivel educativo de las universidades en Nuevo León era mejor que el existente en sus estados de origen, por ello aspiraban a incrementar su capital cultural institucionalizado al estudiar en Monterrey.

5.1.2.3 Capital emocional

Se entiende por capital emocional el conjunto de habilidades que permiten identificar, expresar y utilizar las emociones propias, lo anterior influye en los procesos de pensamiento que inciden en el crecimiento personal e intelectual (Pava, 2016). Como parte de este capital las categorías analíticas encontradas fueron el autoconcepto, el empuje y los diálogos internos. Estos conceptos tienen una orientación psicológica y es innegable su influencia en los procesos académicos. De hecho, en los modelos educativos y de deserción expuestos por Bean (1984), Pascarella y Terenzini (1980) y Tinto (1975), se toma en cuenta ciertos rasgos de la personalidad que pueden influir en el grado de compromiso y motivación por los estudios.

El autoconcepto se define como el conjunto de percepciones e ideas que tiene una persona sobre sí misma y que se construyen a través de las experiencias vividas y está influenciado por el reforzamiento y evaluación de otras personas (Schunk, 2012), es decir, por el heteroreconocimiento. Por tanto, es un elemento dinámico que se modifica en función de la interacción social y los procesos interpersonales (Schunk, 2012). Si bien no se expone exhaustivamente la construcción del autoconcepto de las y los jóvenes indígenas, así como su interacción con el empuje y los diálogos internos, dado que eso implicaría abordar una problemática de estudio distinta, sí fue fundamental tomar en cuenta la incidencia e interacción de estas categorías en las trayectorias educativas universitarias.

Los diálogos internos están compuestos por todas las instrucciones y reforzamientos (positivos o negativos) que una persona utiliza para sí misma, representan la forma en cómo cada persona se habla durante diferentes situaciones o experiencias a lo largo de su vida (Sánchez et al., 2016). El empuje, es un estado de preparación para la acción caracterizado por el esfuerzo que las personas invierten para obtener determinadas metas que consideran importantes, está compuesto por las conductas y pensamientos generados ante situaciones adversas y que les permiten sobrellevarlas para alcanzar sus objetivos (Siegling y Petrides, 2016).

El capital emocional se clasificó en constructivo o limitado. El primero hace referencia a un autoconcepto que le permite a la o el joven identificar características propias positivas, así como a tener diálogos internos que les orientan a esforzarse (empuje) para lograr sus objetivos. Aunque pueden existir también diálogos negativos o bien situaciones donde el autoconcepto se vea afectado, no es algo que predomine o devenga en consecuencias

significativas. El capital emocional constructivo es un factor de protección que se analiza en la segunda sección del presente capítulo.

Un capital emocional limitado atañe a un autoconcepto mermado por diferentes situaciones, a diálogos internos negativos y a la falta de empuje. En la investigación se encontró que durante los primeros años de vida de las y los jóvenes el capital emocional fue limitado, sobre todo para quienes experimentaron acoso escolar, violencia familiar y prácticas de no reconocimiento. El capital emocional limitado representó un factor de riesgo para las trayectorias educativas universitarias, ya que condicionó las respuestas de las y los jóvenes frente a las adversidades, así como las estrategias de afrontamiento desplegadas. Además, implicó que carecieran de confianza en sus capacidades cognitivas para continuar estudiando y originó en algunos casos, problemas en la salud física y mental derivados de la ansiedad y estrés.

Y creo que otra de las cosas que más me limitaron en su momento fueron los recursos emocionales con los que yo contaba porque o sea para mí fue muy difícil lidiar con la parte de la violencia que se vivía en mi familia, la violencia que yo vivía en la escuela, problemas emocionales que yo traía incluso.... la violencia sexual que en algún momento yo viví. Entonces es algo muy fuerte que no me permitía seguir adelante a veces... y que no me permitió seguir por ejemplo con la universidad pues eran mis recursos emocionales porque no me podía, no me, no me desarrollaba, no aprendía como tenía que aprender porque yo estaba más preocupada por cosas personales (Berenice, comunicación personal, 18 de mayo de 2020).

Creo que pues al sentir que... que ya no podía seguir y a la vez como que a veces decía y si mi papá tiene razón de que capaz yo no sirvo para esto [para estudiar] o ya mejor buscar trabajo, eso era lo que pues a veces me deprimía (Ana, comunicación personal, 21 de septiembre de 2020).

Lo anterior coincide con los hallazgos de Hernández et al. (2007), quienes encontraron que una autoestima baja tuvo consecuencias negativas en el desempeño académico de estudiantes universitarios, dado que la motivación para estudiar disminuyó, así como sus habilidades para organizar su tiempo y atender todas las actividades escolares.

Por su parte, Velasco (2012), trabajó con jóvenes indígenas y encontró que estos debieron afrontar problemáticas emocionales como consecuencia de la exclusión o discriminación vividas no solamente en el espacio universitario, sino durante otras etapas de su vida, tales situaciones trajeron como consecuencia “bloques y auto encierros emocionales que pudieron demeritar su capacidad de adaptación y desempeño académico” (p. 67). En concordancia con lo anterior, se identificó que las y los jóvenes con un capital emocional limitado tuvieron problemas para participar en diversas actividades escolares, lo que afectó su desempeño escolar y calificaciones.

Sí, muchas veces nos encargaban dar clases en la universidad y yo o sea siempre estudiaba bien mi clase y me preparaba bien, pero al momento de explicarlo me ponía como que muy nerviosa y se me olvidaba todo y ya como que... me fijaba más en las miradas de mis compañeros entonces era como eso lo que me, o sea ¿cómo se puede decir?, eso hacía que no pudiera hablar y pues sacaba a veces malas calificaciones por eso (Lizeth, comunicación personal, 21 de octubre de 2020).

Chávez (2008), en su investigación con jóvenes indígenas estudiantes en la Universidad de Chapingo encontró que la permanencia en la escuela estuvo ligada tanto al nivel personal como académico, pero el primero resultó esencial para el desempeño educativo, para la consecución de los estudios o para la deserción escolar.

Ahora bien, el autoconcepto se construye principalmente por el heteroreconocimiento que reciben las personas durante las primeras etapas de vida, a través de los procesos de socialización primaria con la familia nuclear y de los procesos de socialización secundaria en la educación básica (Giménez, 1992). Si en estos procesos no se reciben comentarios positivos sobre las propias cualidades o características, se carece de un referente que cimiente un autoconcepto sano por lo que, si en otros espacios donde la persona se va desarrollando recibe críticas negativas, éstas tienen un mayor impacto al carecer de un heteroreconocimiento positivo previo que permita lidiar con ellas.

Pues me decían [sus amigas de la universidad] de que yo era muy importante y yo no lo sentía así porque mi papá nunca me había, nunca me había dicho así, mi papá siempre nos decía que las mujeres no servíamos para nada (Tatiana, comunicación personal, 02 de junio de 2020).

Y pues sí esos fueron los comentarios más hirientes se podría decir porque al final de cuentas yo creo que yo los hacía muy muy ajenos a mí, no los hacía míos, no de hecho no, porque mi mamá siempre fue como que -no les hagas caso- y entonces yo no les hacía caso (Graciela, comunicación personal, 10 de octubre de 2020).

Es que cuando estaba chico hubo varias veces que bueno me comparaban, escuchaba a otras señoras compararme con sus hijos y que ellos eran mejores y no sé qué y pues mi

mamá siempre me decía -no les hagas caso, no te rindas- y pues así me quedé con esa idea de nunca rendirme y pues de dar lo mejor de mí, y siempre he estado apostándolo todo (Gregorio, comunicación personal, 04 de mayo de 2020).

El testimonio de Tatiana da cuenta de cómo un capital emocional limitado representó un factor de riesgo para su trayectoria educativa universitaria, dado que en su caso no sólo existió una ausencia de críticas positivas que permitieran construir un autoconcepto sano, sino que además hubo comentarios negativos que permearon a lo largo de su curso de vida y obstaculizaron su capacidad para aceptar los comentarios positivos de otras personas.

Por el contrario, en los otros dos testimonios se encontró que los comentarios negativos no tuvieron el mismo efecto porque existió una figura de apoyo que robusteció el capital emocional y les permitió enfrentar las burlas. Un capital emocional limitado representó una clara desventaja sobre todo para quienes experimentaron prácticas de no reconocimiento a lo largo de su vida, mismas que socavaron en menor o mayor grado su autoconcepto, teniendo como resultado que contaran con menos mecanismos para enfrentar las desventajas, retos y obstáculos que se presentaron en otras etapas de sus trayectorias vitales. En el siguiente apartado se profundiza sobre estas prácticas de no reconocimiento.

5.1.3 Factores de riesgo relacionados con el tiempo y lugar de migración

Para la perspectiva curso de vida es importante tomar en cuenta el tiempo y lugar donde suceden los hechos o problemáticas analizadas. Este principio tiene como finalidad comprender cómo el contexto sociocultural e histórico repercute en las experiencias que viven las personas en cada una de sus trayectorias (Elder, 1994) y aunque el proceso de migración y transición puede tener las mismas implicaciones para las y los jóvenes, este adquiere variantes

según el lugar elegido para residir. Por tanto, es esencial para las trayectorias educativas universitarias considerar las características de Nuevo León.

Entre dichas características destaca la composición sociodemográfica del estado, donde la población indígena si bien ha ido creciendo exponencialmente, aún forma parte de la minoría y representa alrededor del 1.4% de la población total (INEGI, 2021) y también el hecho de que Nuevo León ostenta los primeros lugares en discriminación (CONAPRED, 2018). Lo anterior queda reflejado en los estudios realizados por García-Álvarez (2016), García- Tello (2013), Mendoza y Rodríguez (2020), Moreno (2010) y Sordo (2020) donde se evidencia la percepción estigmatizante que la población neolonesa tiene de las personas indígenas.

Tales particularidades enfrentaron a las y los jóvenes a situaciones de no reconocimiento por su condición étnica, representaron desventajas en sus cursos de vida y se sumaron a las ya existentes por su trayectoria familiar, por su trayectoria preuniversitaria y por la estructura y volumen de capitales.

5.1.3.1. Prácticas de no reconocimiento en contextos urbanos y universitarios

Se identificaron diferentes formas de violencia verbal, física y simbólica hacia las y los jóvenes indígenas en Nuevo León, mismas que fueron detonadas por su condición étnica, por ello se catalogaron todas estas situaciones como prácticas de no reconocimiento.

De acuerdo con Giménez (1992) y Cuesta (2019), la identidad de una persona está influenciada por el heteroreconocimiento que recibe de otros, es decir, de lo que otras personas piensen de él o ella. El reconocimiento implica que existan interacciones dignificantes entre las personas al visibilizar y reconocer su condición de ser humano independientemente de su

clase, etnia, género, generación o preferencia sexual (Honneth 1997). Este reconocimiento dignificante puede ser otorgado en tres esferas de la vida de las personas: el familiar, el jurídico y el público. En este último tienen lugar las interacciones que se dan en el espacio urbano y universitario. Por el contrario, las prácticas de no reconocimiento denotan una subvaloración de la otra persona, como si su condición de ser humano se viera opacada por ciertas características que se consideran indeseables o de menor rango.

Determinar cuáles características valen más que otras es algo meramente subjetivo dado que es una escala construida por los procesos socioculturales. Van Dijk (2007) menciona que las prácticas racistas no son innatas, sino que se aprenden “en parte a través de la observación y la imitación” (p.25), mediante la *praxis* y el discurso que se reproduce todos los días y en diferentes ámbitos, desde la literatura, las películas, los libros de texto, las noticias o las investigaciones científicas.

En el caso de México, dicho discurso comenzó a construirse siglos atrás, de ahí que la distinción entre lo indígena y no indígena estuviera asociada a una serie de elementos identificadores donde lo “indio” se asoció con la pobreza, el atraso, la marginación, la falta de educación o la ignorancia, mientras que lo mestizo “llegó a aparecer como un símbolo articulador de la noción de mexicanidad, modernidad, progreso, tecnología y escolarización” (Rea, 2018, p. 125).

Para Giménez (2000a), cualquier práctica que atente contra las identidades colectivas, en este caso las étnicas, conlleva un intercambio de reconocimientos entre personas dominadas y dominantes, lo cual implica procesos evaluativos condicionados culturalmente que generan conflictos e interacciones hostiles y desiguales entre ambos tipos de personas. Fraser (2008a),

señala que la justicia social tiene tres dimensiones, una de ellas es el reconocimiento. Este se relaciona con las políticas relativas a la identidad y las injusticias suscitadas por condiciones culturales distintas a la hegemónica, por ende, es fundamental reconocer las identidades culturalmente diversas de las personas y que ello promueva un trato equitativo en todas las trayectorias y esferas de sus vidas.

A partir de este marco de entendimiento, se identificaron como formas de no reconocimiento la discriminación, la explotación, la exclusión, la infantilización, la inferiorización y el machismo, algunas de las cuales fueron experimentadas en el ámbito urbano y otras en el universitario.

La discriminación hace referencia a cualquier acción que denote un trato desfavorable hacia otras personas y esté basado en características físicas o culturales (CONAPRED, 2020). Las y los jóvenes experimentaron prácticas de discriminación por su origen étnico, por su lugar de procedencia y por su color de piel, tanto en el espacio urbano como en el universitario. Estas prácticas se entrecruzaron con el etnocentrismo y la xenofobia, y dieron como resultado que se les exigiera regresar a sus lugares de origen para que no les quitaran oportunidades de trabajo y de estudio a personas nacidas en la ciudad.

Me acuerdo de que en la prepa un compañero cuando se enteró que yo venía de fuera me dijo, tú regresaste a tu rancho, por tu culpa mi amigo no entró, tú le quitaste su lugar (Jacinto, comunicación personal, 29 de noviembre de 2020).

Se creían superiores, superiores a nosotros en cuestión pues de la piel, de que ellos eran pues de piel clara, también otra cosa... el hecho de que, pues su economía era un poquito mejor que la de nosotros, ese tipo de cosas, pues obviamente hubo apodos, de

que indios, eso es lo que recuerdo más de que “ay mugres indios” y que no sé qué y eso es lo que yo más recuerdo, que nos decían a nosotros (Jazmín, comunicación personal, 02 de agosto de 2020).

Asignar o imponer cualquier sobrenombre conlleva un acto performativo que denota las relaciones asimétricas entre grupos o personas, quien nombra se autoasigna el poder de clasificar o definir a dicho grupo, y con ello anula su derecho de autodenominarse y “en ciertos contextos de dominación, incluso, la definición exógena es la única que opera..., contribuyendo a la interiorización de la inferioridad y a la estigmatización de la identidad” (Pérez, 2019, p. 25).

Otra forma de no reconocimiento identificada sucedió en el ámbito urbano-laboral y se relacionó con procesos de explotación donde el salario recibido no fue equitativo para las labores realizadas. Las y los jóvenes señalaron que en más de una ocasión sus empleadores se aprovecharon del desconocimiento en temas laborales para pagarles menos salario y aumentar sus jornadas de trabajo. Estas acciones se fundaron en la creencia errónea que, por ser indígenas, desconocían las formas justas de trabajo y no contaban con la agencia suficiente y los mecanismos adecuados para denunciar los malos tratos.

Sí me sentí explotada porque la señora a veces me decía -no, hoy no ocupes la lavadora, hoy quiero que laves todo a mano-, entonces sí se aprovechaban en muchas cosas pues porque yo no sabía, yo no conocía o sea me decía pues haz esto y ¿quién me iba a defender? pues nadie (Judith, comunicación personal, 30 de julio de 2020).

Y en ocasiones trabajaba hasta los domingos y no tenía descanso porque eran casos de emergencia, pero se fue haciendo rutina y prácticamente trabajaba toda la semana con

el mismo sueldo no me aumentaban. Entonces se aprovechaban y no me pagaban lo justo y pues yo les decía ¿no me van a aumentar un poco? y sólo me decían sí, pero así se la pasaron mucho tiempo, no me aumentaron (Gregorio, comunicación personal, 07 de mayo de 2020).

La inferiorización, entendida como cualquier acto verbal o físico que cuya intención es expresar la superioridad de una persona frente a otra (Andrighetto, 2010), se expresó a través de miradas y palabras que menospreciaron y subvaloraron la vestimenta tradicional, los conocimientos ancestrales y el lenguaje utilizado por las y los jóvenes indígenas. Estas prácticas se ejercieron en mayor medida en el contexto urbano, en las calles y en el transporte público, aunque también al interior de la universidad.

Entonces si llegaba a notar que me... que volteaban a verme mucho, no me molestaba, pero a veces sí me incomodaba porque pues sí todos se te quedaban viendo (Fernanda, comunicación personal, 12 de octubre de 2020).

También ahí mismo en el hotel [donde trabajaba] me tocó pelearme con el gerente general porque según él era muy distinguido y no sé qué, y me dijo un día-yo no hablo con ignorantes, yo no hablo con ignorantes, con gente que no conoce de impuestos-porque yo le estaba diciendo algo sobre el IVA y me lo dijo enfrente de un ingeniero que estaba ahí (Mónica, comunicación personal, 11 de noviembre de 2020).

La exclusión como forma de no reconocimiento se identificó en el contexto universitario y fue ejercida por los pares; se manifestó en su negativa para incorporar a las y los jóvenes indígenas en los equipos de trabajo académicos y en las prácticas de ocio propias de la juventud, y con ello reducir la interacción o socialización con ellos. Estas prácticas se

encontraron tanto en universidades públicas como en privadas y las consecuencias derivadas se manifestaron en el desánimo de las y los jóvenes para seguir acudiendo a la universidad, de hecho, en uno de los casos se optó por darse de baja de la carrera e ingresar a otra.

En la escuela..., bueno les dije -yo vengo de Chihuahua, de la comunidad rarámuri- o sea cuando te presentas los primeros días de clase y tienes que decir tu nombre y no sé qué más, entonces recién desde que entré a la primera carrera... porque bueno yo estuve estudiando primero una y luego ya me cambié a otra entonces en la primera carrera pues me sentí muy muy muy excluida y las miradas..., no había palabras sólo eran miradas y exclusión..., era de que nos decían los profes -hagan sus equipos y que no sé qué- y yo andaba buscando a quién le faltaba una persona en el equipo y me acercaba y me decían -no, es que estamos esperando a no sé quién- y así o sea diferentes excusas para no incluirme y era como bueno qué hago... incluso a veces me tocaba decirles a los maestros de que -bueno voy a hacer el trabajo sola- fue eso en la escuela, fue cuando recibí ese tipo de discriminación por haber dicho que era de una comunidad indígena (Graciela, comunicación personal, 10 de octubre de 2020).

Pues el nivel socioeconómico de los alumnos ahí era medio alto, entonces o sea el hecho de yo no poder a la hora de la comida... o sea yo no me compraba lo que ellos se compraban, entonces me terminaba o yo saliendo de su grupo o me terminaban excluyendo o de que -no mejor no te invito porque no te alcanza- (Berenice, comunicación personal, 18 de mayo de 2020).

También en el espacio universitario se identificó la infantilización como una forma de no reconocimiento. Esta se refiere a las acciones que restan autonomía y agencia y están

basadas en la preconcepción errónea que una persona por ser indígena no posee las capacidades para realizar determinadas acciones (Fornero y Artaza, 2018).

Este tipo de no reconocimiento es mucho más sutil, y, por ende, difícil de identificar, ya que puede ser confundido con acciones para apoyar o ayudar a las personas, sin embargo, la diferencia radica en la intención y percepción que detona ese apoyo. En el caso de la infantilización, el prejuicio que origina el deseo de ayudar es la suposición que la persona indígena no posee la capacidad para valerse por sí misma, entonces se establece consciente o no, una relación desigual de poder en la que la persona no indígena se percibe superior. Las y los jóvenes experimentaron este tipo de prácticas en el ámbito universitario por parte de docentes, quienes asumieron su falta de conocimiento en determinados temas (sobre todo relacionados con las habilidades digitales y el uso de paquetes computacionales) y brindaron explicaciones innecesarias.

Me acuerdo que lo entregué muy limpio y todo [un proyecto de clase] porque sabía que también tenía que tener presentación y luego la maestra me dice -aquí en la ciudad las personas utilizamos Word-, y yo me quede callada, nada más la estaba escuchando hasta que terminó, -aquí en la ciudad nosotros utilizamos un programa que se llama Word, tú también puedes utilizar porque eso le da una mejor vista a tus trabajos- y yo le dije sí maestra, de hecho tengo un secretariado en computación pero usted nos dijo que también podíamos hacerlo a mano y a mí se me hizo mejor porque así podía adelantar tarea en el trabajo, y nada más se quedó callada (Berenice, comunicación personal, 18 de mayo de 2020).

Otras prácticas que fueron referidas particularmente por las jóvenes se relacionaron con el machismo. Si bien este tipo de situaciones no son exclusivas de las jóvenes indígenas, es relevante mencionarlas dado que actuaron como desventajas que se acumularon y agudizaron debido a la interseccionalidad de ciertas características. Las jóvenes experimentaron ciertas prácticas de no reconocimiento por ser indígenas y a ellas se les sumaron otras por ser mujeres, lo cual ocasionó una desigualdad persistente. Estas prácticas se suscitaron sobre todo en las carreras asociadas típicamente a los hombres (ingenierías), pero también en expresiones verbales cuya finalidad era estereotipar la vestimenta de la mujer.

Y luego aparte el maestro nos decía de -véngase con falda, con tacones, porque las mujeres deben de estar así presentables, muy guapas y más ustedes que van a ser abogadas (Jazmín, comunicación personal, 04 de agosto de 2020).

Lo anterior coincide con la investigación de Bermúdez (2013), quien señala las actitudes machistas que ejercieron docentes y estudiantes hacia mujeres indígenas Mam estudiantes de Ingeniería en Desarrollo Sustentable en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH).

Otro de los hallazgos apunta al tinte geográfico que tuvieron las prácticas de no reconocimiento. Existen zonas y lugares de la ciudad asociados a la clase socioeconómica alta; en estos espacios las prácticas se recrudecieron manifestándose en la incomodidad de experimentada por ciertas personas debido a la presencia de jóvenes indígenas, por lo que se ejercieron no sólo miradas y susurros, sino también acciones que les exhortaron a retirarse de lugar.

Sí, sí era feo porque la gente también te limita y no debería ser así, pero la sociedad hace que te limite a ciertas cosas o sea no es lo mismo... cuando yo vivía en cumbres íbamos a las tiendas departamentales ahí en la plaza y yo iba con una amiga que es súper blanca, que bueno usualmente las personas indígenas o el estereotipo que se tiene es que son morenas como yo ¿no? y las dos íbamos igual de greñudas y fodongas porque pues vivimos a la vuelta de la plaza pero curiosamente una guardia solo se pegaba a mí y estuvo todo el camino pegada a mí, pegada a mí como si yo me fuera a robar algo y con mi amiga no estuvo así y para mí es cansado eso, y no es nada más ahí, es en todos lados, la forma en la que te miran, como vistes, también en la universidad en más de una ocasión el guardia me detuvo y no quería dejarme pasar porque pensó que no era estudiante de ahí [una universidad privada de costo medio-alto] (Berenice, comunicación personal, 13 de mayo de 2020).

Este tipo de prácticas también se ejerció en otros espacios de la ciudad, en zonas típicamente asociadas a las personas indígenas, concretamente un parque central en el que suelen reunirse los días de descanso. Acudir a este parque fue objeto de burla y no reconocimiento dado que, en el imaginario social de las y los neoloneses, está destinado solo a las personas que provienen de otros estados, que son indígenas y que trabajan como empleadas del hogar o como obreros.

Y ya cuando empecé a tratar a mis primas que ya conseguí su número de teléfono, que ya tenía celular, entonces ya me dicen -no pues vamos a la macro- me dicen -a la Alameda nos da pena ir- y yo no sabía por qué les daba pena, pero luego ya me enteré de que a ese lugar o bueno a las que van a ese parque les dicen gatas o sea que trabaja

en casa vaya y por eso mis primas pues como que no querían ir (Judith, comunicación personal, 30 de julio de 2020).

Por tanto, se encontró que además de las prácticas de no reconocimiento identificadas, existe también una compleja construcción sociohistórica alrededor de las personas indígenas, que los estereotipa y encasilla en determinados empleos y clase social, como si no pudieran incursionar en otros espacios laborales, académicos o culturales.

En concordancia con tales hallazgos, el análisis hemerográfico hecho por Moreno (2010), identificó la percepción de la población regiomontana respecto a las personas indígenas quienes fueron calificadas como personas peligrosas, flojas, pobres, ignorantes, necesitadas o bien se destacaron sus rasgos positivos, pero asociados solamente a cuestiones folclóricas, excluyendo otras características que también los definen.

Si bien algunas de las prácticas de no reconocimiento se centraron en otros espacios además del universitario, todas de alguna manera influyeron en las trayectorias educativas universitarias, dado que se sumaron a contextos familiares poco favorables y en su conjunto impactaron en mayor o menor medida en el autoconcepto de las y los jóvenes. Lo anterior mermó la autoconfianza en sus capacidades y por ende incidió negativamente en su rendimiento académico, en su motivación para asistir a las clases y a nivel personal se correlacionó con actitudes de aculturación que menoscabaron su identidad étnica.

5.1.4 Procesos de aculturación

Cualquier proceso migratorio implica una serie de cambios en la vida de la persona, en sus hábitos, sus costumbres y en otras características tangibles e intangibles. Cuando la migración es de corte rural/indígena-urbana, el contraste es mucho más notable dadas las

diferencias culturales e ideológicas entre el lugar de destino y de origen. Estos cambios y contrastes detonan un proceso de aculturación, definido por Berry et al. (1989) como “una resocialización que involucra características psicológicas como el cambio de actitudes y valores, la adquisición de nuevas habilidades sociales y normas, así como los cambios en referencia a la afiliación con un grupo y el ajuste o adaptación a un ambiente diferente” (p. 37).

Bouchis et al. (1997), argumentan que este proceso está influenciado por la valoración de otras personas hacia la propia identidad y características culturales. Algo similar señala Giménez (1997), al enfatizar que la identidad se construye mediante procesos de socialización primaria que tienen lugar principalmente en la familia, pero también por procesos de socialización secundaria que se presentan cuando la persona se desenvuelve en otros ámbitos fuera de lo familiar.

Para el caso de las y los jóvenes indígenas, el proceso de aculturación se complejizó dadas las prácticas de no reconocimiento existentes en Nuevo León que estereotiparon negativamente sus características personales y culturales. Ello originó que a su llegada a la ciudad y durante los primeros meses de residencia presentaran actitudes de asimilación y segregación. La primera ocasionó que las y los jóvenes rechazaran su identidad étnica y adoptaran los elementos identitarios del nuevo referente cultural, en aras de encajar en la sociedad receptora y evitar prácticas de no reconocimiento y sus consecuencias. La segunda se relacionó con la valoración de la propia cultura y el rechazo a la cultura del lugar de destino.

Como parte de la actitud de asimilación las y los jóvenes cambiaron su forma de vestir y trataron de imitar el estilo juvenil de la ciudad con la finalidad de “camuflajearse y pasar

desapercibidos”, también optaron por dejar de hablar su lengua en espacios públicos y utilizarla sólo cuando estuvieran en sus hogares.

Yo creo que en el momento sí... en el momento sí era como pues sí vestirme de manera diferente, tratar un poquito como de vestirme como ellos, sí fueron como algunos 2 intentos de hacer lo mismo que ellos hacían, también el hecho de fumar porque ahí fumaban mucho entonces empecé ¿no? como a tratar de fumar (Graciela, comunicación personal, 10 de octubre de 2020).

Con mi mamá nunca hemos hablado español o sea siempre es hablar náhuatl hasta por teléfono, entonces íbamos en la calle y me contestaba mi mamá y entonces yo hablaba náhuatl con mi mamá y si había gente que nos topábamos si íbamos caminando y me volteaban a ver o así, entonces yo sí me sentía un poco incómoda, pero seguía hablando porque ya pues me vale, pero si llegaba cierto punto que dices -pues no, bueno ya, bueno en la calle no, nada más cuando estoy en la casa voy a hablar- porque te sientes incómoda, te sientes que te están observando, bueno yo así me siento, entonces nada más habló con mi mamá cuando estoy aquí [en su casa] (Judith, comunicación personal, 30 de julio de 2020).

La investigación realizada por Gallegos et al. (2020) con jóvenes indígenas universitarios en Chiapas identificó una etapa semejante a la asimilación y que los autores denominaron *ocultamiento*, dado que éstos/as optaron por esconder elementos identitarios que los asociara con sus comunidades indígenas de origen, ello para evitar experiencias de discriminación. Por su parte, la actitud de segregación implicó una continuidad en sus elementos culturales, principalmente los asociados con su forma de vestir y su lengua, sin

importar que existiesen prácticas de no reconocimiento. Optaron por darle mayor peso y valor a su identidad étnica por encima de la opinión de otras personas, sin embargo, ello los llevó a autoaislarse y limitar las interacciones con personas ajenas a su cultura.

Ambas actitudes de aculturación constituyeron factores de riesgo que incidieron en las trayectorias educativas universitarias dado que interfirieron en los procesos de interacción con otros estudiantes y docentes y con su participación durante las clases. Asimismo, tuvieron efectos negativos en el capital emocional e incidieron particularmente en la autoconfianza para realizar las distintas actividades académicas.

Es importante señalar que al igual que otros procesos identitarios, las actitudes de aculturación identificadas en las y los jóvenes no son estáticas. Si bien la asimilación y segregación fueron las primeras que se presentaron y detectaron en sus discursos, se argumenta que esto fue así dado el contraste cultural inicial que les orilló a optar por una u otra como mecanismo de defensa ante las prácticas de no reconocimiento; con el tiempo estas actitudes fueron cambiando y convirtiéndose en factores de protección.

5.2 Factores de protección: estrategias de adaptación

Los hallazgos que integran esta sección exponen y analizan los elementos que permitieron a las y los jóvenes indígenas afrontar las desventajas experimentadas en sus cursos de vida. Estas características incidieron positivamente en la continuidad de sus estudios y se convirtieron en factores de protección para sus trayectorias educativas universitarias.

Los factores de protección se agruparon en cinco dimensiones: a) algunas trayectorias vitales, b) el tiempo y lugar donde suceden las trayectorias, c) los procesos de reivindicación, d) la estructura y volumen de capitales y d) la agencia. Cada una de ellas se integró por

por características que constituyeron ventajas y elementos de apoyo para afrontar las situaciones negativas que las y los jóvenes experimentaron.

5.2.1.1. Trayectoria familiar

En lo que respecta a la trayectoria familiar se identificó que la posición que se ocupó cada persona al nacer y la relación e interacción con ciertos miembros de la familia representaron factores de protección que, si bien no lograron resarcir por completo los retos experimentados, al menos posibilitaron la generación de estrategias que permitieron hacerles frente.

En primer lugar, se encontró que en el imaginario social de la mayoría de las familias y de los mismos jóvenes la universidad seguía siendo una forma de aspirar a la movilidad social y mejorar las condiciones de vida. Ello puede ser una de las razones por la cual, pese a las condiciones estructurales desventajosas, existía el deseo latente de ofrecer una educación universitaria. También se identificó que en cada familia existió al menos una persona que apoyó tanto a los hijos como a las hijas en su deseo de continuar los estudios. En casi la totalidad de los casos esta persona fue la madre.

Entonces ella siempre nos aconseja que sigamos estudiando para tener un trabajo mejor y todo eso (Camilo, comunicación personal, 16 de julio de 2020).

Bueno siempre estuvo mi mamá, yo llegaba de la escuela y lo primero que tenía que hacer era pues quitarme el uniforme y luego comer y ya hacer mis tareas y ya después de mis tareas ya hacía lo que tenía que hacer, pero si se me complicaba algo pues mi mamá siempre estaba ahí al pendiente, nunca batallé por eso y me dijo que lo que ella iba a hacer por mí en la vida era darme educación entonces eso me lo dejó claro de que

-te voy a pagar la preparatoria y si puedo la universidad también- (Graciela, comunicación personal, 10 de octubre de 2020).

Las y los jóvenes señalaron que la relación con los hermanos resultó fundamental, particularmente para quienes perdieron a la figura paterna o tuvieron problemas de violencia familiar. Esta ventaja se incrementó si los hermanos o hermanas eran mayores, ya que incursionaron primero en el campo laboral y se encargaron de enviar dinero a sus familias, ingreso del que se beneficiaron las y los entrevistados y les permitió continuar su formación académica. Fueron también los hermanos mayores quienes se convirtieron en mediadores e intercedieron para que el padre permitiera a las jóvenes continuar con sus estudios. Asimismo, en más de la mitad de los casos fueron quienes les apoyaron económicamente en la etapa universitaria, si no con la colegiatura, al menos con vivienda y comida, además del constante apoyo moral y motivación.

Mi hermano Moi que estaba aquí, porque él me ayudó mucho tiempo, porque él pagaba la renta y yo nada más iba y comía y comía y ya, o sea él me ayudó bastante porque él hacía como que ese gasto, y yo nada más me enfocaba en la escuela (Judith, comunicación personal, 30 de julio de 2020).

Mi hermano, el mayor también, sí, ellos me dicen que pues... bueno él me dice que... como él no estudió pues ahora como me ve a mí estudiando como que si quisiera seguir él seguir estudiando y pues me apoyan pues con sus palabras de que no me rinda (Erika, comunicación personal, 21 de octubre de 2020).

En algunos casos los hermanos y hermanas migraron no solo para trabajar, sino también para continuar sus estudios de educación superior y se convirtieron en modelos

aspiracionales que compartieron con las y los jóvenes información y consejos sobre la universidad, motivándolos a seguir el mismo trayecto. Lo anterior coincide con las investigaciones de Chávez-González (2013), González-Apodaca (2016) y Mendizábal (2020), quienes encuentran que el apoyo moral y económico recibido de la familia nuclear, es esencial para que las y los jóvenes logren sobrellevar los momentos adversos y continúen con su trayectoria educativa.

Se argumenta que, aunque existieron factores de riesgo en la trayectoria familiar que amenazaron las trayectorias educativas universitarias, tales como la profesión y grado académico de los padres, la clase socioeconómica, la violencia y el machismo, también fue posible identificar elementos de protección a través de los cuales las y los jóvenes lograron afrontar las problemáticas experimentadas.

5.2.1.2. Trayectoria educativa preuniversitaria

La trayectoria educativa preuniversitaria como factor de protección se conformó por las experiencias vividas durante la educación primaria, la secundaria y preparatoria. En particular por los procesos de interacción con estudiantes y con el personal docente, mismos que coadyuvaron en la continuidad de la formación académica.

Las y los jóvenes señalaron que una de las motivaciones para tener buen desempeño en la escuela y continuar sus estudios fue el reconocimiento y motivación que recibían de sus docentes cuando obtenían buenas calificaciones o realizaban bien determinada actividad. Buscar y recibir este reconocimiento representó una estrategia durante la educación preuniversitaria.

Bueno los profes me felicitaban y siempre me ponían de ejemplo frente a los otros chavos, les decía -no, pues deben tener el ejemplo de Gregorio, que tiene buenas calificaciones y quiere seguir estudiando (Gregorio, comunicación personal, 04 de mayo de 2020).

Y después el profe me felicitaba, me felicitaba, porque me sacaba bien los exámenes y me ponía una carita [una carita feliz en el examen porque había tenido buena calificación] y eso es lo que me motivaba más a hacer las tareas y esforzarme y fue que también me di cuenta de que sí servía para esto [que si tenía la capacidad para estudiar una carrera universitaria] (Tatiana, comunicación personal, 02 de junio de 2020).

Un factor de protección importante en la trayectoria preuniversitaria lo constituyó la educación media superior, dado que fue un espacio educativo donde, a diferencia de la primaria y de la secundaria, las y los jóvenes no fueron discriminados o excluidos. Durante la preparatoria lograron formar redes de apoyo significativas con sus pares, quienes además de brindarles palabras de aliento fungieron como fuente de motivación para continuar estudiando, dado que sus conversaciones giraban en torno a temas relacionados con la universidad (búsqueda de carreras, asesorías académicas, planes a futuro), lo cual les hizo interesarse aún más por continuar sus estudios.

Ya durante la preparatoria todo era diferente o sea yo tenía mis amistades y todo y si sabían que era de comunidad y todo, pero no me decía nada, al contrario, o sea como que sí les llamaba la atención de conocer un poco más y todo eso (José, comunicación personal, 21 de septiembre de 2020)

Yo la universidad no la veía entre mis planes, porque por ejemplo yo decía: pues mis hermanos nada más tienen la prepa y ya, yo decía pues ya, o sea yo no me veía en algo más. Si no que decía bueno, voy a tener la prepa, voy a trabajar en un seven, o sea voy a tener prepa y voy a trabajar en un seven, ya no voy a ir a vender [en la calle], pero voy a ir a trabajar, voy a ser secretaria, o sea mi sueño era ser secretaria. Pero el hecho de haber conocido a estas personas ahí en la prepa [a sus amigas que quería seguir estudiando] pues que tienen otra visión, tenían otra visión, pues sí te lleva a cuestionarte y decir, sí, o sea puedo seguir estudiando, entonces pues me metí a estudiar (Jazmín, comunicación personal, 04 de agosto de 2020).

El estudio de Bartolucci (1994), identificó que los lazos con pares en la universidad ayudaron a las y los participantes a lidiar con las problemáticas y conflictos derivados de la carga académica. La interacción con éstos tuvo una influencia importante en la permanencia o abandono escolar (Saraví et al., 2020; Tarabini et al., 2018). Así también resultó importante el tipo de amistades que se tuvieron, dado que representaron un factor de protección cuando se compartió el mismo objetivo (continuar estudiando), o un factor de riesgo cuando su interés y compromiso académico fue inexistente o mínimo.

Por eso te digo que a lo mejor ahí tiene que ver mucho pues como que con quién te socializas porque pues prácticamente ahí en la colonia pues está lleno de chavos drogadictos y de todo esto, pero pues no sé... no sé qué pase con ellos si no quieren ser alguien en la vida o no sé, pero yo pues siempre he tratado de ser abierto o socializar con otras personas (José, comunicación personal, 21 de septiembre de 2020).

La interacción con el personal docente durante esta etapa también fue un factor de protección esencial, no sólo por los conocimientos adquiridos a través de las clases, sino también por el apoyo moral manifestado en el tiempo dedicado a escuchar sus problemáticas, a conocer su cultura de origen y valorarla, a buscar información sobre oportunidades académicas o becas y en más de una ocasión mediante apoyo económico.

Entonces sí a mí también... como que no desistí porque siempre como que hubo es impulso, hubo quien me estuvo alimentando esa parte de querer seguir estudiando y no porque fuera indígena no iba a [seguir estudiando]?, o sea no, porque yo sí decía que quería estudiar, pero pues yo no tenía dinero, entonces pues era así de que decían mis maestros -no pero ustedes tienen que echarle muchas ganas y hay muchas maneras de superarse o primero trabajen, junten algo de dinero- y que no sé qué o sea como que siempre nos estuvieron animando esos dos profes (Judith, comunicación personal, 30 de julio de 2020).

Siento que ellos eran como también pues motivadores a que pues todos los jóvenes o niños de las comunidades de la sierra que se dedicaran a estudiar, como que tenían ese interés para que siguiéramos superándonos y nos apoyaban, nos motivaban, nos trataban muy bien, ninguno, ninguno pues nunca discriminó a nadie o sea como que al contrario o sea si alguno se salía de la escuela ellos iban hasta su casa para animarlos o preguntarles pues porque se habían salido (Julia, comunicación personal, 24 de septiembre de 2020).

Por ejemplo, la profe Socorro la primera vez que mi papá me corrió de la casa yo me acuerdo que mi papá me dijo ya no regresas y yo me quedé sentada en la prepa por

muchas horas después de mi turno y entonces ella llegó y me dijo -que haces aquí- y yo lo único que le contesté fue profe me puedo quedar a dormir con usted y me dijo -sí, sin problema- y le platicué todo esta parte de la violencia que estaba viviendo y me dijo ese problema es de tu mamá, el tuyo es a estudiar, el tuyo es una familia que tú quieras tener a futuro, el tuyo es una carrera, el tuyo es un trabajo, creo que el hecho de saber que había alguien más que si no estaba mi familia que había alguien que me podía echar la mano y luego ya estando en la UVM [universidad] ella me dejó vivir en su casa un año porque me quedaba muy lejos la escuela (Berenice, comunicación personal, 13 de mayo de 2020).

Si bien la trayectoria educativa preuniversitaria estuvo marcada por distintos factores de riesgo, también se identificaron ciertas ventajas y estrategias de adaptación que las y los jóvenes utilizaron para enfrentar las amenazas experimentadas, tales ventajas estuvieron relacionadas con los procesos de interacción y socialización que entablaron con pares y con el personal docente.

5.2.2 Factores de protección relacionados con el tiempo y lugar de migración

Aunque el contexto sociohistórico de Nuevo León influyó en las prácticas de no reconocimiento que recibieron las y los jóvenes, es pertinente señalar que el estado se ha posicionado en materia educativa y de empleo con una clara ventaja, al menos en comparación con las localidades y/o estados de origen de las y los jóvenes. Ello implicó que estos manifestaran una percepción y opinión positivas respecto a la ciudad y que se identificara como factor de protección para las trayectorias educativas universitarias las oportunidades educativas que existen en el estado.

5.2.2.1. Oportunidades en la ciudad

La opinión generalizada tanto de quienes migraron, como de quienes son hijos e hijas de migrantes, es que en la ZMM encontraron mejores oportunidades laborales y escolares que en sus comunidades y estados de origen. De hecho, esa fue una de las principales razones para migrar a este destino, aun y cuando en ciertos casos implicó trasladarse desde el sur del país.

Lo que me gusta es que hay muchas oportunidades, muchísimas sólo es que nosotros sepamos movernos y dónde buscar (Tatiana, comunicación personal, 02 de junio de 2020).

Hay muchas oportunidades de trabajo, porque a donde sea que vayas, todas las veces vas a encontrar trabajo y pues para otras personas que deciden venirse para acá para superarse pues es como que una oportunidad para poder salir adelante y subir en la economía (Gregorio, comunicación personal, 07 de mayo de 2020).

Además de tales oportunidades, las y los jóvenes señalaron las diferentes actividades y espacios a los que han tenido acceso en la ciudad, mismos que les ayudaron a robustecer su capital cultural. Hicieron referencia concretamente a los museos, clases extracurriculares, talleres, diplomados, congresos, entre otros.

Un factor fundamental que incidió en cómo se enfrentaron y percibieron las experiencias en la ciudad, estuvo estrechamente relacionado con la forma de agrupación y vivienda. Los estudios hechos por Chávez-González (2013), Durin (2008), Martínez (2007), Mendizábal (2020) y Romer (2009), encontraron que cuando se migró con la familia completa o bien se llegó a residir con algún familiar cercano, el proceso de adaptación fue menos

confrontante dado que no sólo se contó con una red de apoyo a la cual asirse, sino que además se tuvo acceso a información y consejos para sortear el choque cultural.

Los testimonios de los jóvenes constataron lo anterior, dado que la mayoría señaló que contar con familiares o amigos en la ciudad les ayudó en el proceso de adaptación, sobre todo para no sentirse tan solos al extrañar a su familia nuclear. Sin embargo, quienes migraron solos señalaron constantemente el reto emocional que significó su traslado al carecer de apoyo socioafectivo en la ZMM.

Durante tres meses todas las noches yo lloraba por mis papás, pero luego me enteré que tenía unas primas viviendo aquí y las contacté... y luego me cambiaron de trabajo porque me consiguieron algo mejor, ya luego me decían -no es que nosotras rentamos en Apodaca- y acá en el otro trabajo ya me dejaban salir desde el sábado a mediodía, entonces yo salía desde el sábado a mediodía, me la pasaba en el centro un rato y luego ya me iba a la casa en la noche, en la noche pues ya llegaba Apodaca con mis primas y ya rentamos una casita y así. Y pues ya como que, pues mucho mejor porque ya era mi familia, aunque no nos habíamos tratado porque pues ellas vivían en otra comunidad que está lejos de nuestra comunidad, pues sí el hecho de ser familia pues sí, a mí me alegró un poco porque sí, sí era muy pesado estar sola (Judith, comunicación personal, 30 de julio de 2020).

Llegué a vivir con mis tíos y de cierta forma eso ayudó porque ellos siempre me apoyaron, me dieron donde vivir y la comida y todo, entonces tenerlos aquí fue muy bueno, aparte por no sentirme solo pero también porque para mí fue difícil dejar todo mi hogar a mi mamá y llegar aquí directo para entrar a la prepa, algo bien diferente,

entonces si agradezco mucho su ayuda (Jacinto, comunicación personal, 29 de noviembre de 2020).

La investigación realizada por Chávez (2008), también identificó que las experiencias de soledad detonadas por la migración individual y exacerbadas por la falta de redes de apoyo con otros estudiantes, representó un factor de riesgo adicional para la permanencia universitaria de jóvenes estudiantes en la Universidad de Chapingo.

Pese a las situaciones mencionadas, se identificó que el abanico de posibilidades al que las y los jóvenes tuvieron acceso en Nuevo León, sumado al apoyo recibido por sus familiares que residían en la ciudad, compensó hasta cierto punto las experiencias negativas vividas. Las y los jóvenes afirmaron que de no haber migrado a la ciudad no hubieran ingresado a la universidad dada la falta de instituciones de educación superior en sus comunidades, pero también por la falta de empleos cuya remuneración les permitiera costear los estudios universitarios. Al reflexionar sobre su traslado a la ciudad, coincidieron al señalar que ha sido un punto de inflexión en sus cursos de vida, mismo que les ha permitido acceder a mejores oportunidades educativas y laborales.

5.2.3. Actitudes de reivindicación e identidad

Se expuso en la primera sección que las actitudes de aculturación expresadas por las y los jóvenes durante su etapa preuniversitaria estuvieron influenciadas por las prácticas de no reconocimiento experimentadas en la ciudad y por ciertas problemáticas familiares, que en su conjunto disminuyeron el capital emocional con el que contaban las y los jóvenes e impidieron que desplegaran mecanismos y actitudes diferentes.

No obstante, la identidad no es estática ni inmutable, se nutre y dinamiza por las interacciones y la socialización secundaria que, en ciertos momentos del curso de vida de las y los jóvenes se tornó negativa dado el contexto sociohistórico de Nuevo León, pero que también propició otros espacios e interacciones en los que la identidad étnica fue valorada dando como resultado actitudes de resistencia identitaria.

En ese sentido, todas y todos los jóvenes al momento de la entrevista señalaron sentirse orgullosos de su identidad étnica, pese a las prácticas de no reconocimiento que enfrentaron y que siguen presentándose en el contexto urbano y universitario. Por ello, se consideró importante incorporar una actitud que no se relaciona con las propuestas por Berry et al. (1989), dado que, por el contrario, involucró acciones y pensamientos de revaloración identitaria.

Al respecto, Bonfil (1991) señala en su teoría del control cultural, que las personas no son pasivas ante los elementos culturales que tratan de imponérselos y si bien, en ocasiones, se presentan tales actitudes de aculturación, también existen otras actitudes desplegadas por las personas, el autor identifica tres: resistencia, apropiación e innovación. La resistencia se relaciona con las acciones que realice el grupo dominado o minoritario para preservar elementos de su propia cultura. Como ejemplos Bonfil (1991) menciona acciones tan tajantes como la resistencia armada y defensa del territorio hasta cualquier práctica para conservar tradiciones o costumbres.

Se identificó que las y los jóvenes del estudio ejercieron actos de resistencia al utilizar su lengua originaria en sus actividades diarias, así como al portar su traje. También se manifestó en la constante compartición de su cultura a través de la gastronomía, de

exposiciones o su participación en colectivos que tienen como finalidad visibilizar a la población indígena en la ciudad.

Pues siendo sincera yo siento que sí, ya no soy esa misma que llegó hace un año a como soy ahorita, he cambiado algunas cosas de mí, pero de mi identidad, de dónde vengo eso no, como que, por ejemplo, no sé... el hablar como hablan allá pues no, eso no la verdad, eso no lo cambiaría, nada más serían como algunas cosillas por ahí, como algunas de las cosas que yo hacía o algunas de mis rutinas que tenía, pues aquí pues ya totalmente lo cambié.... a las personas, pues es como que a veces sí me ha dado miedo decir de dónde soy o pertenezco a esta etnia o así, pero luego digo no pues es que es parte es algo pues de mi identidad, de mí, pues no es algo que yo pueda negar o dejarlo simplemente (Ana, comunicación personal, 21 de septiembre de 2020).

No, de hecho, pues, aunque me dijeran algo yo creo que no lo haría [dejar de usar su traje o negar su identidad], me gusta mucho mi traje, portarlo y hasta hablar una lengua más, mucho más, entonces no y pues, aunque fueran las miradas así de que se me quedaran viendo creo que... en ese momento sí me llega a incomodar ¿no?, pues no sabía si a veces lo hacen como de buena forma o no, pero pues no, después se me pasa o sea y pues no he cambiado por eso mi forma de vestir (Fernanda, comunicación personal, 12 de octubre de 2020).

La apropiación se refiere a incorporar por decisión autónoma elementos culturales ajenos en las prácticas y tradiciones propias, hasta que esos elementos antes ajenos son ahora elementos propios. La innovación está estrechamente relacionada con la apropiación y se refiere a crear nuevos elementos culturales. Un ejemplo se encuentra en la música denominada

ethnorock, cuyos principales exponentes son jóvenes bats'íl k'op y bats'í k'op de Chiapas, nahuas de Veracruz y ñuu savi y me'phaa de Guerrero, quienes mediante la utilización de instrumentos musicales ajenos a su cultura han encontrado a través de la música, la forma para reivindicar su origen étnico y denunciar injusticias (De la Cruz y Ascencio, 2014; García, 2014; Zebadúa, 2014). También se aprecia este movimiento etnomusical en otros países latinoamericanos y no sólo con el género del rock, sino en otros estilos musicales como el rap (Doncel de la Colina y Talancón, 2017).

Se encontró que las y los jóvenes se han apropiado de elementos y recursos como la fotografía, la oratoria y la poesía para visibilizar su pertenencia étnica, pero además como medio para cuestionar las injusticias y condiciones desiguales que han enfrentado y se han organizado para conformar asociaciones de la sociedad civil y atender junto a otras instituciones, las problemáticas y necesidades de la población indígena que reside en la ZMM.

Sandoval (2004), afirma al respecto que “al generar formas de agencia y conciencia se pueden crear modos efectivos de resistencia bajo las condiciones culturales de la posmodernidad” (p. 85). Por consiguiente, se denota nuevamente que las y los jóvenes indígenas no se paralizaron ante los contextos adversos que cuestionaron y menoscabaron sus identidades étnicas, sino que buscaron nuevas formas para reinventarse sin comprometer su legado histórico y cultural.

Las actitudes de aculturación utilizadas al inicio se convirtieron en actitudes de resistencia, apropiación e innovación mediante las cuales confrontaron las prácticas de no reconocimiento, pero también visibilizaron su identidad étnica desde una lógica reivindicativa. Se produjo un replanteamiento de la propia identidad étnica que provocó una forma de

posicionarse y visibilizarse distinta (Ulloa, 2020), hubo un cambio en el autoreconocimiento identitario que posibilitó la valoración de la pertenencia étnica y a partir de esto lograron confrontar las exclusiones desde una óptica diferente, establecieron demandas para mejorar las condiciones de vida, pero también cambiaron los patrones de interacción con otras personas.

Cuando ya empecé a decir oye pues es que es parte de, mi abuela siempre se ha hecho las trenzas, cuando estaba niña también me las hacía, entonces empecé a ver todo el trasfondo cultural que tenía una trenza en una mujer indígena, el ponerme mi primer camisha [blusa típica de mujeres Nahuas de Hidalgo], para mí fue muy importante. También cuando yo empecé a tener como más eventos [conferencias, talleres, pláticas], era como ¡esta es mi ropa, es importante!, entonces me la voy a poner porque es de mi comunidad, es como de gala ¿no? Entonces yo empecé a darle como una connotación más simbólica pero también de mucho respeto a mí vestimenta originaria de mi comunidad (Berenice, comunicación personal, 18 de mayo de 2020).

Es fundamental señalar que este proceso reivindicativo implicó necesariamente un distanciamiento de la propia identidad, ya sea porque hubo cuestionamientos externos y detonados por el proceso de aculturación o bien, que dichos cuestionamientos surgieran por cuenta propia. Esta confrontación o discusión les permitió a las y los jóvenes analizar su propia identidad y destacar los rasgos positivos y cualidades, dando lugar a un proceso de reconocimiento y reposicionamiento.

Las actitudes de reivindicación identificadas, Sandoval (2004) les llama “tecnologías”¹³ y forman parte de la metodología del oprimido desarrollada por grupos minoritarios o

¹³ Nombradas así por tener como elementos teóricos base la propuesta de ciborg feminismo de Donna Haraway (2020)

vulnerables para sobrevivir en condiciones socioculturales de no reconocimiento. La primera tecnología es la lectura de signos y alude a observar el entorno y las interacciones que se tienen para ser conscientes de las situaciones que causan opresión; la deconstrucción implica “desafiar los signos ideológicos dominantes al separar una forma de su significado” (Sandoval, 2004, p. 86). La tecnología de meta-ideologizar se relaciona con lo que Bonfil (1991), denominó apropiación y hace referencia a tomar las ideologías o conceptos dominantes y transformar sus significados y la de democratizar hace referencia a utilizar las tres anteriores para impulsar relaciones sociales que sean igualitarias y justas (Sandoval, 2004).

Se encontró que las y los jóvenes utilizaron las tecnologías señaladas por Sandoval, primero porque cuestionaron y se percataron de las situaciones de no reconocimiento existentes en el contexto urbano-universitario, es decir, se presentó la lectura de signos. Posteriormente hubo una deconstrucción y meta-ideologización que buscó desarmar las preconcepciones, en este caso, de lo que significa ser indígena:

Yo soy indígena y eso qué tiene de malo- o sea yo no, yo no me deje y le dije -y así como me ves que vengo de un rancho o como tú le quieras poner, me siento con la misma capacidad que tú o quizás más (Sebastián, comunicación personal, 20 de octubre de 2020).

Y yo siempre he dicho -yo soy de allá, soy de una comunidad indígena, soy una indígena y estoy muy orgullosa- pues no tiene nada de malo (Nadia, comunicación personal, 23 de octubre de 2020).

Se argumenta entonces que los cambios experimentados por las y los jóvenes en referencia a las actitudes de aculturación, ocurrieron por el cuestionamiento y no reconocimiento ejercido hacia su identidad étnica. Estas actitudes cambiaron a reivindicativas debido a los mecanismos de resistencia o tecnologías desarrolladas a partir del capital cultural, social y emocional, mismos que fueron orquestados por la agencia de las y los jóvenes y que contribuyeron a transformar los cuestionamientos negativos en un empoderamiento étnico. La siguiente sección profundiza en la importancia de los capitales para los procesos identitarios, pero también para las trayectorias educativas universitarias.

5.2.4 Factores de protección relacionados con la estructura y volumen de capitales

De las cuatro formas de capital identificadas, se encontró que tres fungieron como factores de protección: el capital cultural incorporado, el capital emocional y el capital social. Algunos de estos capitales se convirtieron en factores de protección a raíz del proceso migratorio e ingreso a la universidad, no obstante, otros estuvieron presentes en distintos momentos del curso de vida de las y los jóvenes, lo que les permitió contar con los medios, habilidades o capacidades necesarias para lidiar con las desventajas y factores de riesgo.

5.2.4.1. Capital cultural

El volumen de capital cultural hace referencia al acceso a actividades extracurriculares que permitan incrementar los conocimientos y habilidades, al acceso a determinados objetos relacionados con el aprendizaje y adquisición de conocimientos tales como libros, materiales escolares, computadora, entre otros y a escolarizarse en instituciones con determinado nivel académico.

Las trayectorias familiares y educativas preuniversitarias posicionaron a las y los jóvenes con un escaso o limitado volumen de capital cultural, particularmente el objetivado e institucionalizado y estos no fueron robustecidos sino hasta el ingreso a la universidad. No obstante, en el caso particular del capital cultural incorporado se encontró que, si bien no se obtuvo a través de la escolarización, sí fue resarcido con otros aprendizajes obtenidos en espacios de enseñanza no formales como el ámbito familiar y laboral.

Las y los jóvenes señalaron, por ejemplo, que de sus padres y madres aprendieron a ser empáticos con otras personas, a preguntar y pedir explicaciones a sus maestros sin sentir vergüenza, a ser creativos para encontrar soluciones o formas para obtener dinero, a interactuar y socializar con todo tipo de personas y a solucionar los conflictos con respeto y sin violencia. Mientras que de sus hermanos o hermanas mayores aprendieron cómo ser independientes y vivir fuera de casa. Además, mencionaron diversos valores que fueron inculcados en sus casas y que les ayudaron en la universidad como la honestidad, la responsabilidad, la valentía, el esfuerzo y la perseverancia.

Y en la forma de hablar... creo que he agarrado la forma de hablar de mi papá más o menos, o sea porque he aprendido a que hay que hablar bien con los profes, no llegar así de reclamar sino lo que he aprendido es en la cuestión de la forma de hablar o sea llegar calmado, tratar de encontrar una solución de forma respetuosa y todo eso, entonces esas me han ayudado, a lo mejor no es mucho que tú digas, pero para mí sí es mucho porque me ha ayudado a quitarme la timidez y todo eso (Camilo, comunicación personal, 16 de julio de 2020).

Se encontró que fue a partir de la migración a la ciudad cuando el capital cultural comenzó a robustecerse, ello se debió a la variedad de actividades y recursos a los que accedieron por cuenta propia fruto del sueldo recibido o bien a través de las experiencias formativas que les ofrecieron las instituciones educativas. Esto fue especialmente enfatizado para el capital cultural incorporado, dado que a raíz de su ingreso a la preparatoria o a la universidad en la ciudad, las y los jóvenes tuvieron la oportunidad de recibir talleres y diplomados de diversa índole, principalmente relacionados con crecimiento personal, autoconocimiento y empoderamiento.

Al respecto, González-Arratia et al. (2003) identificaron la importancia de propiciar actividades extracurriculares universitarias dirigidas a fomentar procesos de crecimiento personal, dado que éstas tuvieron un impacto positivo en los procesos de socialización al interior de la institución, pero también en el desempeño de las y los estudiantes. En este caso, los aprendizajes devenidos de los talleres y cursos influyeron positivamente en diversas áreas de las vidas de las y los jóvenes, principalmente para robustecer su capital emocional, lo cual a su vez tuvo un impacto positivo en su desempeño académico.

Estando aquí dentro de Misión [institución no gubernamental], como que te llevan de allá para acá, te inscriben en tal cosa..., es como que lo que me ha ayudado..., por ejemplo cuando recién llegamos, me metieron a un diplomado y así, y eso es lo que me ayudó bastante, duré casi un año yendo al diplomado y es como que veías cosas así muy interesantes y ya después la empezabas a aplicar y de hecho hasta ahorita pues me ha servido mucho No recuerdo bien los temas, pero era como de... desarrollo humano o algo así, como de superación y motivación y ese tipo de cosas, o el por qué sucede tal

cosa o el porque te sentías de tal manera, como que veía temas en general (Lizeth, comunicación personal, 21 de octubre de 2020).

Sí era un taller como de superación..., creo que era de inteligencia emocional..., no me acuerdo, pero era algo así, referente a eso, a esa rama y pues me gustó mucho, me sirvió mucho el diplomado ese que tomé. Y también me han servido bastantes todos los cursos que me ha proporcionado la asociación, tanto como de inglés, de Kumon, el diplomado ese y ahorita pues me pagaron un diplomado... un estudio técnico allá en la universidad... entonces yo creo que he tenido muchos muy buenos beneficios y me ha servido todo (Sebastián, comunicación personal, 20 de octubre de 2020).

El capital cultural incorporado también fue adquirido a través de los diferentes empleos, dado que obtuvieron conocimientos que les permitieron solucionar problemas que se les fueron presentando. Entre ellos mencionaron de manera reiterativa el manejo del tiempo, la organización y priorización de actividades, así como ser capaces de entablar conversaciones con otras personas sin sentirse avergonzados. Por lo que, pese a la carga que significó estudiar y trabajar simultáneamente, también reconocieron algunos aspectos positivos. Al respecto Chávez (2008), encontró en su investigación que las y los jóvenes que se dedicaron a trabajar en los años previos al ingreso universitario, adquirieron habilidades y conocimientos que les fueron útiles en la escuela, asimismo que robustecieron su capital social y emocional en función de las experiencias que tuvieron.

Pues sí, creo que en la tienda me sirvió mucho estar atenta a lo que estaba haciendo, a lo que estaba vendiendo porque si algo me faltaba es como que a mí me lo cobraban... de hecho una vez sí me pasó, pero pues de ahí... de ahí empecé como que, a

organizarme, a anotar todo lo que vendía para que pues no me saliera nada mal y ya me fui organizando y administrando bien el dinero. Y ya pues en la casa donde trabajé también pues aprendí a manejar el tiempo porque pues tenía que hacer casi todo, primero barrer afuera, después adentro, preparar la comida y darle de comer a una viejita que cuidaba y pues ya tenía que estar desde temprano levantada...en la mañana desde las 6 ya tenía que estar todo listo, todo limpio, o sea me levantaba desde las 5 o 4:30 para que pues todo estuviera bien y creo que eso de organizarme me ayuda ahora en la escuela para que no se me junten los trabajos (Nadia, comunicación personal, 23 de octubre de 2020).

De hecho, cuando yo llegue allá a la tienda de disfraces, no... yo era la palabra inseguridad hecha persona o sea mi nombre era inseguridad y mi jefe me dijo -oye haz esto- y yo “es que no sé cómo hacerlo” y dice -no importa, tu hazlo, no sé cómo lo vayas a hacer, pero hazlo-. Entonces inseguridad tuvo que aprender a ser una persona un poquito más segura para poder hacer lo que le encargaron entonces fui agarrando confianza (Inés, 01 de febrero de 2021).

También se identificó que una fuente importante de conocimientos fueron las amistades que se entablaron en la preparatoria y universidad, esto dado que las y los jóvenes señalaron que convivir con otros estudiantes que provenían de contextos distintos y poseían otros conocimientos, les permitió adquirir aprendizajes a través del diálogo e intercambio de información, situación que evidenció la importancia de la socialización y también cómo a través de dichos procesos se robusteció el capital cultural, particularmente en su forma incorporada.

5.2.4.2. Capital emocional

El capital emocional jugó un rol importante en las trayectorias vitales de las y los jóvenes. Como se señaló anteriormente, esta categoría estuvo compuesta por el autoconcepto, el empuje y los diálogos internos. Si bien, durante una parte importante del curso de vida este capital careció de volumen dadas las distintas problemáticas que enfrentaron las y los jóvenes, se encontró que al igual que el capital cultural, fue robusteciéndose con el paso del tiempo y fungió ya no como factor de riesgo que amenazó la continuidad de los estudios universitarios, sino como factor de protección que ayudó a darles continuidad y consolidarlos.

El capital emocional cambió de limitado a constructivo, transformación que fue identificada a través de los testimonios que denotaron un autoconcepto y diálogos internos positivos. A diferencia de las primeras etapas de vida donde las y los jóvenes identificaron mayoritariamente características negativas propias y refirieron sentirse incapaces de realizar ciertas tareas o carecer de los conocimientos necesarios para estudiar la universidad, al momento de la entrevista su discurso fue diferente, puesto que se percibieron y reconocieron con las habilidades y cualidades necesarias para conseguir sus metas y objetivos.

El robustecimiento del capital emocional se debió en gran parte a los talleres sobre superación personal y desarrollo humano a los que tuvieron oportunidad de acceder mediante becas ofertadas por instituciones no gubernamentales, y en el caso particular de cuatro jóvenes, a los procesos terapéuticos psicológicos a los que tuvieron acceso. Ello contribuyó a enfrentar los retos académicos con mayor confianza en sus capacidades e incidió positivamente en su desempeño escolar.

Yo descubrí a temprana edad cuáles eran mis habilidades, debilidades que yo tenía, entonces yo sí les daría ese consejo que se conozcan a ellos mismos, para poder así en un futuro poder elegir lo que ellos quieren estudiar, porque pues eso implica mucho (Fernanda, comunicación personal, 17 de octubre de 2020).

Me enseñó mucho, me hizo más segura de mí misma escuchar las experiencias de mis compañeras en Relaciones Culturales porque eso te ayuda bastante, ahí es donde me ayudó y donde dije y escuché cada punto de cada de las muchachas y dije -pues ellas también han pasado lo que yo he pasado- Y bueno la verdad es que eso nos ayuda a todas en general, porque era..., más que un curso lo tomé como una terapia, una terapia pues porque nos ayudamos entre todas, entre todas y yo por eso le estoy muy agradecida a Relaciones Culturales, por esa oportunidad que nos dieron a todas (Monica, comunicación personal, 11 de noviembre de 2020).

Un capital emocional constructivo posibilitó que las y los jóvenes lograran enfrentar las prácticas de reconocimiento de manera asertiva y se relacionó con las actitudes de reivindicación que presentaron respecto a sus identidades étnicas. Los cambios en las interrelaciones de estas características ocasionaron que las y los jóvenes se posicionaran de manera distinta respecto a su origen étnico y por ende comenzaron a cambiar los patrones e interacciones con otras personas.

Otro aspecto que robusteció el capital emocional fue la de diálogos internos. Estos se refieren a las instrucciones o refuerzos positivos o negativos que las personas se dan a sí mismas en diferentes situaciones (Sánchez et al., 2016). Este concepto nace de la teoría de Vygotsky (1978), sobre el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas, quienes en sus

primeros años de vida hablan consigo mismos en voz alta pero conforme crecen, ese diálogo se vuelve interno y mediante él regulan su conducta.

El trabajo de Sánchez et al. (2016), con jóvenes universitarios encontró que quienes tenían diálogos internos positivos en la vida cotidiana, también los solían tener en el ámbito académico. Además, un porcentaje de quienes tuvieron diálogos negativos internos respecto al posible resultado de sus exámenes (anticipando que reprobarían o tendrían bajas calificaciones) obtuvieron resultados negativos. Si bien no es posible generalizar tales hallazgos, al menos permiten argumentar que existe una relación entre diálogos internos y el desempeño escolar efectivo que tienen las y los jóvenes.

En esta investigación, estos diálogos se convirtieron en reforzamientos positivos que les ayudaron a transitar no sólo por los retos y obstáculos que encontraron en la universidad, sino también a lo largo de sus trayectorias vitales. Los diálogos internos se convirtieron entonces en una estrategia de adaptación frente a las vicisitudes, pero además en un factor de protección a las trayectorias educativas.

Y cuando despertaba a veces que no me quería levantar, y cuando veía la foto de mi mamá como que me recordaba de que no, o sea me tengo que levantar, tengo que ir y me motivaba por eso, por todo lo que he pasado, por todo lo que he vivido, como que ya no quiero seguir la misma historia que vivió mi mamá quiero un futuro diferente, sí y por eso me decía: tengo que echarle muchas ganas, tengo que hacer mi tarea. Sí era muy cumplida con mis tareas y trabajos y todo eso (Tatiana, comunicación personal, 02 de junio de 2020).

Pues a veces... de primero sí como que se siente uno mal, dices... pues como que se agüita uno por lo que dicen los profes y así, pero ya ahorita pues no, ya sólo digo: ay pues ahí que se esté renegando solo, no le fue bien en su día. O sea, tomo las cosas de la mejor manera para mí, digo: no, pues que diga lo que diga. Pero trato de que no me afecte ¿verdad? (Sebastián, comunicación personal, 20 de octubre de 2020).

Pues más que nada como que sentirme con las ganas, siempre me repetía mí misma que a que venía, a que venía, o sea que cuál era mi objetivo y la razón por la que vine aquí, siempre me lo repetía. A veces en las noches de que bueno... o sea a veces me sentía... como que, qué hago aquí tan lejos de mi casa y en otro lugar, muchas veces como que me pasaba preguntándome eso y me decía a mí misma de que: no, pues a lo que venías, a ver ¿para qué viniste?, tenías una meta, un objetivo. Siempre me lo repetía y es como que eso siempre era algo que me mantenía los pies sobre la tierra y saber el por qué yo estaba aquí creo que... creo que me tuve que enseñar a mí misma, decirme eso porque obviamente nadie me lo decía, ni mis papás ni nadie... bueno ya después sí, cuando conocí a más personas pues sí y algunas de ellas me motivaban, pero antes no, yo sola me daba la motivación porque si nadie me lo decía, pues yo decía: pues ni modo, solita tú te la tienes que ingeniar (Ana, comunicación personal, 21 de septiembre de 2020).

La conjunción entre diálogos internos, el empuje y el autoconcepto conformaron el capital emocional de las y los jóvenes, y resultó igual de esencial para las trayectorias educativas universitarias que los otros capitales, dado que les permitió a las y los jóvenes sobrellevar las situaciones antagonistas o complicadas para obtener los resultados esperados.

Cabe señalar que, el capital cultural incorporado y el capital social obtenido a partir de la preparatoria incrementaron el capital emocional; sin embargo, se argumenta que éste estuvo presente desde la infancia, si bien predominando en forma limitada también por momentos de manera constructiva robusteciéndose a través del apoyo, motivación y heteroreconocimiento recibido de ciertas personas en la familia nuclear, de docentes y de pares.

Resulta pertinente destacar que las diferencias encontradas no aludieron a la clase, etnia o lugar de nacimiento, sino al género. Es decir, los discursos de los hombres entrevistados denotaron un mayor volumen de capital emocional desde etapas tempranas de vida, ello coincidió con contextos familiares menos problemáticos. También se argumenta que tales hallazgos pudieran tener un trasfondo machista dada la percepción errónea de que los hombres no deben manifestar o hablar de sus emociones, situación que puede ocasionar que los jóvenes entrevistados minimizaran las emociones negativas pese a que pasaron por situaciones y experiencias similares a las de las mujeres.

5.2.4.3. Capital social

Se entiende por capital social el conjunto de redes y relaciones que se establecen entre las personas y grupos y a través de las cuales es posible acceder a determinados recursos (Bourdieu, 1987). Asimismo, “el volumen de capital social ostentado por un individuo dependerá de cuántas conexiones pueda movilizar, como del volumen de capital (económico, cultural o simbólico) que tengan aquellos individuos con quienes está relacionado” (Bourdieu, 2000b, p. 150).

En la presente investigación se encontró que el capital social de algunos jóvenes estuvo compuesto por la familia, los pares y quizá algún docente, es decir, capital social de vínculo.

Sin embargo, en otros casos, además de contar con los actores señalados se le sumó la presencia constante de las y los docentes, así como de instituciones que ofertaron diferentes tipos de apoyo, es decir, capital social de puente.

Se encontró que el capital social representó una de las principales ventajas a lo largo de sus cursos de vida puesto que comenzó a robustecerse desde el nacimiento, siendo la familia nuclear donde se dieron los primeros intercambios. Estos fueron principalmente intangibles y estuvieron representados por el apoyo moral que se recibió para enfrentar diversas problemáticas, lo anterior fungió como fuente de motivación para que las y los jóvenes no claudicaran en sus planes de continuar estudiando. Tales hallazgos coinciden con lo encontrado por Byun et al. (2012) y Dufur et al. (2013), quienes trabajaron con jóvenes en condiciones vulnerables y encontraron que la influencia del entorno familiar tuvo implicaciones positivas en el desempeño escolar y en el esfuerzo que se dedicó para ingresar a la universidad.

Los pares también fueron otro actor importante en las redes de capital social, principalmente a partir de la preparatoria. Los principales intercambios con esta red se manifestaron en forma de escucha activa, apoyo emocional e información relativa a los procesos universitarios, puesto que fueron ellos quienes les transmitieron conocimientos sobre las distintas ofertas educativas existentes, sobre consejos para aprobar los exámenes de admisión e inclusive, según señalan dos testimonios, fue gracias a ellos que las jóvenes se decidieron a ingresar a la universidad dado que se contagiaron de la emoción y expectativas de sus pares por los estudios universitarios.

Yo digo que sí me han ayudado mucho porque a veces les contaba lo que me pasaba o lo que tenía y pues ellos me comprendían, también me decían que pues no... que eso no me afectará y así. Y luego también por ejemplo mi amiga me ayudó mucho en lo que es en las matemáticas, como yo no era buena en eso, como que sí, a veces me ayudaba mucho (Nadia, comunicación personal, 23 de octubre de 2020).

Pues hablo con él y me dice que pues es normal que extrañe a mi familia pero que no por extrañarlos me voy a regresar. Me dice -eso dice como que lo tomas, así como que nada más que se te pase porque pues en algún momento vas a volver y pues vas a volver ya toda una licenciada- y así me... me empieza a decir y como que a mí pues me da ánimos (Erika, comunicación personal, 21 de octubre de 2020).

Tengo un compañero que va en el octavo semestre de mí misma carrera y me llegó a platicar de que -no pues hay profesores así, entonces investigalos antes de meter la clase ... ya después a partir de segundo semestre para al momento de elegir tu horario y profesor pues ya elijas pues... que sí metas materias con los que, pues sean como que más, más buenos- y así me ha dado consejos muy buenos la verdad (Fernanda, comunicación personal, 17 de octubre de 2020).

Hasta aquí, los actores formaron parte del capital social de vínculo, la importancia de este capital radicó en la fuerza de los lazos y confianza establecidos entre las personas, no obstante, los intercambios que se efectuaron estuvieron de cierta manera limitados ya que la red se conformó por personas de la misma comunidad y, por tanto, con recursos similares a las y los jóvenes (Putnam, 2000).

Ahora bien, las y los docentes fueron mencionados en reiteradas ocasiones como personas fundamentales en las trayectorias educativas. Estas figuras proporcionaron apoyo moral principalmente, pero también se identificaron testimonios que señalaron el apoyo económico recibido de ellos y ellas en más de una ocasión. El intercambio con estos actores no se limitó a lo anterior, dado que también fungieron como modelos aspiracionales al ser los referentes más cercanos con estudios de educación superior.

En sexto bueno, pues me tocó el que para mí fue el mejor profesor porque me enseñó más, más de la cuenta de lo que tenía que saber en sexto y pues él fue el que me ayudó a entrar a una secundaria buena, es que como estaba retirada pues bueno, pues para ir tenía que pagar pasaje y él siempre me pasaba a recoger y me llevaba y pues se regresaba otra vez a la escuela primaria, me daba aventón todos los días y nunca me cobró (Gregorio, comunicación personal, 04 de mayo de 2020).

Pondría a la maestra que me felicitó ahí enfrente de todos mis compañeros, cuando ella vio que mi calificación subió mucho, que me esforcé y sí mejoré y eso me dio como que fuerza para seguirme esforzando, más aparte que ella era muy buena maestra y me dio clases casi toda la carrera (Marisol, comunicación personal, 22 de octubre de 2020).

Y tenía un coordinador que era muy bueno y los profes le platicaron de cómo exponía y todo así, y pues ya fue donde habló conmigo el coordinador y ya le dije que yo no sabía bien español y que la computadora batallaba y casi llorando le conté. Y ya después dijo de -ah sí bueno, pero no te preocupes tú échale ganas- y ahí fue donde me motivó más -tú llegarás muy lejos- y todas las palabras que me dijo me, me motivaron

mucho y tuve el apoyo del coordinador también. Y pues los profesores, tenía una maestra que igual le conté toda mi situación y siempre estaba al pendiente de mí, preguntándome que cómo estaba y todo eso y pues ahí los profesores me apoyaban a veces cuando yo llegaba tarde a clases, pero como sabían que yo trabajaba y desde donde estaba mi trabajo pues me entendían y pues sí me apoyaban mucho (Tatiana, comunicación personal, 02 de junio de 2020).

Al conocer las trayectorias educativas de sus docentes, las y los jóvenes desearon emularlas, no precisamente para ingresar al magisterio, pero sí para alcanzar su mismo grado de estudios y acceder a posibilidades económicas y laborales similares. Ello adquirió especial relevancia dado que sus padres y madres al carecer de estudios universitarios no pudieron brindarles consejos sobre la vida académica, sobre procesos de ingreso o cualquier otro tipo de información que les permitiera prepararse para las experiencias universitarias, cosa que los docentes sí lograron hacer y con ello pudieron estar un poco más preparados para adelantarse a los posibles obstáculos.

Por ejemplo, una maestra que nos daba clases y pues como era de ahí mismo sabíamos un poco su historia de que le batalló y le sufrió y todo para estudiar, pero ya era maestra y consiguió un trabajo cerca de su casa y ya le pagaban bien, entonces tú decías, ah no pues yo también quiero eso algún día, o sea trabajar y tener muy buen dinero y si es más cerca de la casa pues oye mucho mejor o sea, cerca de mi familia, y así o sea eso, o sea yo no, yo simplemente no quería quedarme como ama de casa allá (Judith, comunicación personal, 30 de julio de 2020).

Es como de las pocas personas que he llegado a admirar en mi vida, te digo, ella se presentó como maestra con licenciatura y luego con maestría y luego que estaba estudiando un doctorado y para mí estarla siguiendo de esa manera y yo viendo cómo fue su proceso de doctorado y todo eso me motivó muchísimo (Graciela, comunicación personal, 10 de octubre de 2020).

Lo anterior fue particularmente enfatizado por las jóvenes, quienes al haber estado inmersas en contextos machistas y comparar las trayectorias de vida de las mujeres en su familia con las trayectorias de sus docentes, asumieron que una manera de romper con los patrones familiares era tratar de imitar los cursos de vida de otras mujeres, en este caso de sus maestras. Aunado a ello, los distintos empleos de las y los jóvenes también les permitieron ampliar sus redes y relaciones. Aunque no todas las personas en el plano laboral fungieron como capital social dado que no existieron relaciones e intercambios, sí hay algunos testimonios que señalaron la ayuda que sus jefes o compañeros les brindaron, ello a través de darles flexibilidad en los horarios de trabajo, pero también mediante consejos y apoyo moral.

Otro actor importante en el capital social lo constituyeron las instituciones no gubernamentales y las instituciones religiosas. Las primeras porque a través de ellas se obtuvieron beneficios económicos como becas escolares y de manutención, pero también acceso a recibir talleres, cursos de diversa índole y apoyo terapéutico. Mientras que, a través de las instituciones religiosas cinco jóvenes recibieron apoyo moral y espiritual que robusteció a su vez el capital emocional. El acceso e ingreso a estas instituciones casi siempre estuvo detonado por la información proporcionada por los pares, por lo cual los beneficios del capital social fueron exponenciales y pudiera hablarse inclusive de los “meta beneficios” de dicho capital.

Sí, yo digo que pues todo el personal, me refiero a la trabajadora social, a la directora, a la psicóloga, todas de alguna manera pues me han... nos han forjado a cada uno de nosotros (Sebastián, comunicación personal, 20 de octubre de 2020).

Las hermanas me trataron muy bien, son muy amables, las hermanas aparte de que siempre estuvieron allí, y pues sí me iban contando de cómo es la vida, de que tengo que quererme a mí, de que yo era muy importante. Las hermanas como que me cambiaron la vida, sí, como que ahí es donde empecé a quererme porque siempre me decían -tú puedes, tú puedes- a veces les decía: es que siento que se me van complicando las cosas, pero siempre me decían -tú puedes- siempre me han, me han puesto como ejemplo lo subir las montañas y me decían -imagínate que subes esa montaña y pues tú crees que es fácil subir- y yo les digo pues me imagino que no y me dicen -que podría pasar- y yo les digo pues igual puede ser que me caiga, puede ser que me de mucha calor, que me de sed y esas cosas... -pero tú crees que puedes llegar a esa montaña a pesar de todos eso- y les dije que sí, -pues ahí está, tú puedes- y como que eso también se me quedó muy grabado de ser siempre positiva, de que yo puedo llegar allá en esa montaña, todo lo que me decían las hermanas, es que las hermanas son muy buenas consejeras, muy buenas motivadoras (Tatiana, comunicación personal, 02 de junio de 2020).

Estos actores a diferencia de la familia o las amistades constituyeron el capital social de puente, puesto que estuvo integrado por personas que no pertenecían a la misma comunidad o grupo (Putnam, 2000). Aunque los lazos entre las personas pudieron ser menos fuertes en este tipo de capital, la ventaja principal estribó en que se tuvo acceso a otro tipo de recursos, dada la variedad de individuos que conformó la red.

La importancia del capital social en las trayectorias educativas universitarias se ha documentado en los estudios de Crawley et al. (2019), González et al. (2003), Mertz (2006) y Plagens (2011), autores que trabajaron con población vulnerable, pero no indígena. Sin embargo, los hallazgos de la presente investigación constatan que el capital social jugó un rol fundamental como ventaja acumulada a lo largo de la vida de las y los participantes, no sólo posibilitó el intercambio de recursos intangibles como apoyo moral y motivación, sino también otros tangibles materializados principalmente en forma de becas para pagar las cuotas escolares, adquirir libros y equipo de cómputo, inscribirse a talleres y cursos que complementaron su formación académica y personal, así como para recibir apoyo terapéutico de manera gratuita.

Al respecto, Plagens (2011) menciona que a diferencia de los otros capitales que conforman la teoría de Bourdieu (2000b), el capital social tiene un efecto multiplicador, ya que la persona puede acceder a un volumen y diversidad mucho mayor de beneficios que, de otra manera, no podría obtener por sus propios medios. Por lo que, a través del capital social se robusteció también el capital emocional, el capital económico y el capital cultural, esto con especial auge a partir de la preparatoria y/o migración a la ciudad.

Se encontró que el capital social de puente no estuvo presente en los cinco casos de jóvenes que truncaron sus estudios universitarios, por lo cual no tuvieron oportunidad de incrementar los otros capitales a través de los beneficios e intercambios. Por tanto, la presencia o ausencia del capital social de puente tuvo un impacto significativo en la conformación y consolidación de las trayectorias educativas universitarias.

5.2.5. Agencia

El concepto de agencia está presente en la teoría del habitus de Bourdieu (1979) y también en la teoría de la estructuración de Giddens (1987). Ambos autores afirman que existen estructuras que limitan o condicionan las decisiones y acciones de las personas para obtener lo que necesitan y desean o bien para lograr sus metas, pero también argumentan que las personas pueden crear ciertas estrategias para alcanzar sus fines, pese a que existan estructuras que les constriñan.

Giddens (1987), menciona que la agencia se relaciona no con la intención de hacer u obtener algo, sino con la capacidad para hacerlo, es decir, que existan las condiciones adecuadas. Mientras que Bourdieu (1979) argumenta que, si bien las personas nacen con determinado volumen y estructura de capitales, éstos pueden modificarse para obtener los recursos necesarios, es en esta conversión de capitales y en las estrategias utilizadas donde la agencia tiene lugar.

Giddens (1984), propuso un modelo de estratificación del agente, en el cual señala que las acciones de las personas implican tres procesos a nivel cognitivo: reflexividad, racionalidad y motivación. El primero se relaciona con la capacidad de pensar sobre las propias acciones y las de otros, la racionalidad se refiere a la capacidad de explicar o argumentar por qué se toman ciertas decisiones o se realizan tales acciones y la motivación atañe a las razones que orientan la conducta de los agentes; algunas de estas razones pueden ser explicadas, pero otras inclusive son desconocidas por el propio agente. A través de estos procesos, los agentes pueden anticipar el resultado que tendrá realizar determinadas acciones y decidir emprenderlas o modificar sus planes (Giddens, 1984), con lo que pueden incidir en las

condiciones estructurantes que les rodean, aunque están sujetos también a las restricciones devenidas por las desventajas acumuladas en sus trayectorias.

En esta investigación se identificó que la motivación de las y los jóvenes para continuar su formación académica -pese a los obstáculos experimentados-, se debió a la expectativa de mejorar las condiciones de vida propias y de sus familias nucleares, ello mediante la obtención de un empleo bien remunerado, situación que consideraron alcanzable solamente con un título universitario.

Yo creo que el hecho de trabajar para tener una vida mejor, eso es lo principal o sea salir como... no de la pobreza en sí, pero salir de realmente no estar pidiendo en la calle, de ya no estar vendiendo porque pues el estar en el sol, el estar con gente en la calle, no, no es nada grato y no quisiera que lo vivieran mis sobrinos, o sea ya les toca vivir algo mejor ¿no?, me gustaría que a ellos no les tocara vivir eso, no, o sea no está nada bonito (Jazmín, comunicación personal, 04 de agosto de 2020).

Me nació el sueño de ser alguien mejor, de superarme y conseguir una carrera y dije pues no si sigo así no voy a poder me voy a quedar estancado mejor hay que echarle ganas y conseguir y hay que hacer sentir orgullosos a mis papás y sacarlos adelante. Sí, por eso me empecé a aplicar porque pues me daba cuenta de que con una licenciatura me podía abrir muchas puertas y bueno no tendría mucho dinero, pero si algo con que ayudar a mis papás y darles una mejor vida (Gregorio, comunicación personal, 04 de mayo de 2020).

Otra de las motivaciones encontradas fue el heteroreconocimiento y estatus que les otorgó ser estudiantes universitarios y posteriormente licenciados o ingenieros, tanto con la comunidad de origen como con la familia.

Y por lo regular lo que me doy cuenta es que por ejemplo en mi pueblo es como: ella es licenciada, ella es psicóloga, ella es abogada, él es licenciado, él es arquitecto él es ingeniero- esos como términos en mi comunidad es como wow o sea ya estás en la cima del éxito ¿no? (Berenice, comunicación personal, 13 de mayo de 2020).

Lo anterior da cuenta que, en el imaginario social de las personas, los estudios universitarios siguen siendo vistos como una forma de movilidad social y como una manera de adquirir un estatus superior. Para el caso de las mujeres, su motivación por ingresar y concluir los estudios universitarios radicó en el deseo de romper los estereotipos machistas a los que se enfrentaron en sus familias y comunidades, tener la posibilidad de un futuro distinto al de sus madres y hermanas, así como demostrar su capacidad para estudiar y trabajar.

Yo quiero algo más y aparte, pues el hecho de que allá en la comunidad es como que las mujeres pues nada más se quedan en la casa o sirven para la casa y a la vez como que quiero romper con ese dilema (Ana, comunicación personal, 21 de septiembre de 2020).

Y yo en ese entonces no le dije nada, pero me lo dije a mí misma te voy a demostrar a ti, a ti, que, si puedo seguir estudiando, y ese fue como que uno de mis impulsos para que yo siguiera estudiando el querer demostrarle al que te dijo que no puedes que, si puedes, ese fue un impulso, o sea la motivación que yo necesitaba (Judith, comunicación personal, 30 de julio de 2020).

Las y los jóvenes también señalaron la importancia de las amistades dado que no sólo recibieron su apoyo moral, sino también sus consejos e inclusive sus regaños para replantear sus acciones y continuar con sus planes de ingreso a la universidad. Lo anterior fue especialmente importante para aquellos jóvenes cuyo capital emocional era limitado, dado que, al carecer de un autoconcepto, empuje y diálogos positivos, precisaban de la validación y apoyo de personas externas para continuar esforzándose en sus trayectorias educativas.

Otra motivación mencionada se relacionó con los beneficios recibidos de la familia, con los sacrificios hechos para ingresar a la universidad y con la confianza depositada por diferentes personas que formaron parte de su capital social, quienes les proporcionaron no solo beneficios intangibles sino también económicos. Las y los jóvenes mencionaron que continuar en la universidad representó una forma de valorar y agradecer toda la ayuda recibida por los diferentes actores a lo largo de sus cursos de vida.

Si bien la motivación para continuar estudiando fue un elemento importante, también se identificó que los procesos de reflexividad y racionalidad influenciaron en la toma de decisiones de las y los jóvenes, lo cual permitió que tuvieran claridad de sus objetivos y pudieran planificar los pasos o acciones necesarias que deberían ejecutar para lograrlos. Plantearse un propósito y tener metas claras ocasionó que canalizaran sus esfuerzos y acciones para lograr los resultados esperados, por tanto, cada estrategia y acción posterior fueron hechas con miras a abonar a la consecución de la meta final, en este caso, al ingreso, permanencia y egreso universitario.

Más que eso es enfocarte verdad, saber qué quieres estudiar en verdad o no nada más por estudiar abogado o algo así pues ya estudiarlo sino más bien enfocarte en qué es en

verdad lo que tú quieres pues bueno, yo más que nada eso fue lo que hice, me metí a varios ¿cómo se llaman estos por enfocarte en lo que eres bueno? esos que te hacen como una encuesta [examen vocacional] si algo así y yo pues yo hice varios en línea, yo sólo me ponía a buscar y creo que en la UNI también te ofrecía uno y ya, pues según yo contestaba con toda sinceridad verdad y ya hice eso (Camilo, comunicación personal, 16 de julio de 2020).

La verdad yo siempre digo que estoy dispuesta a hacer todo, hasta lo imposible para poder alcanzar mis metas, no me importa desvelarme o hacer cualquier cosa, pero con tal de lograr el objetivo, porque muchas veces yo digo que pues no sé... el día que yo me rinda no sé..., siento que me voy a sentir bien avergonzada conmigo misma, no con las personas, pero conmigo misma (Ana, comunicación personal, 21 de septiembre de 2020).

Se argumenta, que la motivación inicial para continuar estudiando devino en parte de las relaciones que las y los jóvenes entablaron con otras personas (docentes, pares, empleadores), a través de las cuales se percataron que otras formas de existencia eran posibles.

Y poder como ver que hay otras realidades no nada más la nuestra pues dices bueno hay algo mejor...porque hasta hace poco me hice consciente de que yo también puedo vivir en un lugar bonito a la vista, no solamente que cumpla ciertas características para que yo pueda vivir, ahora me hago consciente de que yo también puedo vivir en un lugar bonito, porque nos han enseñado que como personas pobres y más si es una persona indígena te tienes que conformar con lo que tengas, te tienes que conformar y agradecer que vives así entonces también el poder ir a la universidad y ver que son

instalaciones que a lo mejor son diferentes a las que tú conocías, conocer personas que a lo mejor han vivido otras cosas que tú no has vivido pero que te lo platican te da esa capacidad de poder seguir aprendiendo te da la capacidad de seguir siendo inquisitivo y poder decir en un futuro yo también lo puedo crear yo también lo puedo vivir (Berenice, comunicación personal, 13 de mayo de 2020).

Al comparar sus condiciones de vida con dichas personas se hicieron conscientes de las posibilidades a las que podían acceder. Si bien la condición de clase y en este caso la étnica y la de género incidió en sus aspiraciones educativas, no las determinó. Ello no quiere decir que se obvian las condiciones estructurales desventajosas en las que crecieron, pero se identificó que, durante sus cursos de vida, la presencia de ciertos actores y/o situaciones incidieron en sus expectativas sobre la educación superior como forma de movilidad social, ello modificó sus conductas y su habitus para orientar sus esfuerzos al ingreso y permanencia en la universidad. La agencia que hasta entonces pudiera haber sido primordialmente iterativa, cambió a proyectiva y práctica-evaluativa al distanciarse de la propia realidad en la que se vivía, imaginar otras formas de existencia, plantearse objetivos y evaluar cómo o a través de cuáles acciones conseguirlos.

Es notorio que, si el objetivo de las y los jóvenes era ingresar a la universidad, la falta de capital económico, emocional o cultural, así como el contexto sociocultural restaron su capacidad de agencia y limitaron las acciones que pudieron desplegar para lograr sus fines, más no las anularon, en todo caso implicó que desarrollaran otras estrategias para cumplir con sus objetivos. Una de dichas acciones consistió en emplearse en diferentes lugares, en algunas ocasiones de manera informal y casi siempre en el sector de servicios y comercios. Si bien, ello les permitió adquirir materiales escolares y pagar las cuotas, también les obligó a

desplegar estrategias académicas que les permitieran lidiar con las implicaciones de trabajar. En la mayoría de los casos tales estrategias se relacionaron con el manejo eficiente del tiempo, por ejemplo, al aprovechar los traslados escuela-trabajo-hogar para adelantar tareas y estudiar.

Otra estrategia empleada frecuentemente por las y los jóvenes sobre todo en la preparatoria y universidad fue recurrir al capital social para formar grupos de estudio con sus compañeros y resolver tareas o prepararse para los exámenes.

Para lo de hacer equipo con mis compañeros me fijaba mucho en como a veces se comunicaban los compañeros..., o sea afuera..., de que afuera de clases. Sentía que si veía personas responsables y respetuosas entonces ya me acercaba de que - ¿puedo hacer equipo con ustedes? o así- entonces sí, así fue como decía -no pues, si son así, han de ser más como que..., han de trabajar así en equipo- entonces y si..., en los equipos en los que estuve trabajando siempre llegamos a trabajar bien, más que nada eso lo hice en el primer semestre (Fernanda, comunicación personal, 12 de octubre de 2020).

No sé, yo creo que también influyen las amistades, las amistades... que ves a los demás que dicen -yo quiero salir adelante, ser esto, yo quiero tener esto-, entonces tomas el ejemplo de los demás y te motivas o inspiras de ellos, y yo creo que sí tú también te cierras en un círculo pequeño donde las mismas personas no tienen esa mentalidad de ser alguien o de crecer pues no haces nada, porque lo único... lo único que ves es en lo que piensan ellos (José, comunicación personal, 21 de septiembre de 2020)

De esta manera las y los jóvenes intercambiaron conocimientos e información que les permitieron cumplir con las actividades y prepararse para los exámenes. Además, enfatizaron la importancia del apoyo de las y los docentes, quienes les brindaron asesorías sobre los temas que fueron más complicados. Tales estrategias denotaron su agencia para hacerle frente a la falta de capital cultural.

Los testimonios anteriores ejemplifican lo que Bourdieu denominó conversión de capitales. Ello representó una estrategia que evidenció la agencia de las y los jóvenes, quienes utilizaron el escaso o limitado volumen de capitales que poseían para invertir en ciertas acciones que dieron como resultado la obtención de capital de otro tipo. Por ejemplo, a través del capital social de vínculo (amistades) obtuvieron capital cultural incorporado (conocimientos sobre determinados temas de la universidad).

También a partir del capital social de puente (instituciones), se tuvieron beneficios materializados como capital económico (becas) y beneficios que robustecieron el capital emocional (cursos, talleres, apoyo terapéutico). Un ejemplo lo constituyó el capital cultural incorporado (aprendizajes no formales), que les ayudó a conseguir empleo o a enfrentar determinados retos durante su trayectoria escolar.

Es palpable que las y los jóvenes tuvieron diferentes motivaciones y razones para estudiar la universidad, y que si bien, el apoyo recibido fue fundamental, también fue de suma importancia que tuvieran claridad de las metas que deseaban alcanzar, puesto que eso orientó sus acciones y les impulsó a desplegar diferentes estrategias. Algunos/as de los jóvenes concluyeron que, si bien su trayectoria fue más complicada por las condiciones estructurales y a ello se le sumaron las prácticas de no reconocimiento experimentadas por ser indígenas, la

motivación y el empuje para cumplir sus metas fue esencial para afrontar las situaciones adversas. Es decir, tales elementos orientaron su agencia para buscar opciones y formas que permitieran robustecer y modificar la estructura de capitales.

Es importante mencionar que la agencia manifestada por las y los jóvenes también fue influida por ciertas características en sus trayectorias vitales que les habilitaron para actuar. Concretamente se encontró que el capital social y emocional y los intercambios y beneficios derivados de ellos, les sirvieron para crear estrategias y confrontar las estructuras en las que estuvieron inmersos. Así también, se encontró que ciertas características individuales nutrieron la agencia de las y los jóvenes, tales como los diálogos internos y el empuje, que, combinados con la motivación, la racionalidad y la reflexividad, los impulsaron para lograr sus objetivos.

5.3 Trayectoria educativa universitaria

La trayectoria educativa universitaria se define como el conjunto de factores que permiten conocer y comprender la experiencia de las y los jóvenes durante su estancia en la universidad (González et al., 2011). Tinto (1975), afirma que las experiencias previas a la educación superior son importantes para comprender las trayectorias educativas universitarias, sin embargo, los factores que tienen mayor peso para la permanencia o abandono escolar se presentan durante la estancia en la universidad.

A diferencia de tal posicionamiento, en este trabajo se consideró fundamental conocer los factores de protección y riesgo que estuvieron presentes en el curso de vida de las y los jóvenes dado que, para comprender cómo ha sido la conformación y consolidación de las trayectorias educativas universitarias, resulta insuficiente recopilar información tomando como punto temporal solamente el ingreso a la universidad, sino que es esencial conocer cómo

las desventajas acumuladas derivadas de las características estructurales se articularon con las ventajas y estrategias de adaptación y esto a su vez matizó y otorgó ciertas particularidades a la experiencia educativa universitaria.

Lo anterior apunta no solo a comprender los elementos que intervinieron en la permanencia y consolidación de las trayectorias educativas universitarias y con ello desarrollar estrategias de intervención para abordar la problemática de deserción, sino también idear mecanismos de prevención que puedan ser implementados desde las trayectorias escolares previas.

Por tanto, en la presente sección se expone la conformación de las trayectorias educativas universitarias de las y los jóvenes indígenas, desde su transición a la universidad hasta el momento en el que se encontraban cuando se realizó la entrevista. Se contextualizan sus devenires con la información expuesta en las dos secciones previas y se matiza el análisis con las características estructurales y las estrategias de adaptación desplegadas.

Importa señalar que, si bien las condiciones estructurales producen desventajas acumuladas y amenazas a lo largo de todos los estudios universitarios, también se identificaron factores de riesgo diferenciados de acuerdo con el semestre o año cursado, es decir, algunos riesgos se presentaron solamente o con mayor intensidad durante el preingreso, el primer año o la estancia (segundo, tercer y cuarto año).

5.3.1. Preingreso

Para efectos de la presente investigación la etapa de preingreso abarca el periodo temporal desde que se finaliza la preparatoria hasta que se ingresa a la universidad. Una de las amenazas presentes durante dicha etapa estuvo relacionada con el capital económico. En la

mayoría de los casos, los padres y madres de familia laboraban en trabajos precarizados, como vendedores ambulantes, en la agricultura o en el sector de servicios, por lo que solamente contaban con los ingresos suficientes para cubrir la alimentación, la vivienda y otras necesidades básicas, lo cual les imposibilitó apoyar a las y los jóvenes en los gastos universitarios. Al respecto, Solís et al. (2019) mencionan que las poblaciones indígenas usualmente se ubican en los últimos niveles de distribución de la riqueza, lo cual impacta en el tipo de bienes o servicios que pueden adquirir, en el presente caso, en los relacionados con los educativos.

Durante esta etapa el limitado volumen de capital económico fue un factor de riesgo dado que dificultó costear los gastos universitarios (inscripción, examen de admisión, materiales), en ciertos casos los relacionados con la migración (manutención, mudanza) o implicó retrasar el ingreso a la universidad por uno o dos años a fin de reunir el dinero suficiente para las cuotas escolares.

La escasez de capital económico incidió en el volumen de capital cultural en sus tres estados puesto que implicó la imposibilidad de adquirir los materiales necesarios para la universidad, pero también incrementó la probabilidad de no obtener el puntaje solicitado en el examen de ingreso y, por ende, quedar fuera de la facultad elegida. Ello debido a la falta de preparación para presentar el examen ya fuera porque no se tenía acceso a asesorías especializadas o bien porque no se contaban con los materiales para estudiar de manera autónoma.

La escasez o falta de capital cultural incorporado también se relacionó con la brecha digital, dado que ciertos jóvenes lograron adquirir habilidades tecnológicas en la preparatoria,

pero para otros todo lo relativo al uso de las computadoras o del internet les era ajeno cuando iniciaron sus estudios universitarios. Esta situación dificultó la búsqueda de información sobre las diferentes instituciones de educación superior existentes en el estado, así como los procesos de inscripción y pago de cuotas escolares, lo que influyó en la elección de la universidad y fue particularmente enfatizada por quienes migraron a la ciudad solos.

Pues sí, empecé a buscar opciones como en febrero más o menos y encontré varias universidades aquí, me hablaron de la UNI pero me dijeron -y aparte si entras, como tú eres foránea, te van a cobrar un chingo de lana- me decían y si tenía para pagarlo porque había juntado, pero para mantenerme no y es que aparte yo no sabía que ya después de cierto tiempo te hacen como descuento porque ya perteneces a la UNI, nada más era el primer semestre que te iban a tupir y yo no sabía eso, no me lo explicaron. Entonces lo que yo hice fue buscar una universidad privada que fue la que encontré ahí en el centro, ahí en la UR y pues ahí me metí y nada, me salió más caro porque yo no sabía que las mensualidades siempre iban a ser así (Judith, comunicación personal, 30 de julio de 2020).

La falta de capital cultural incorporado también incidió en la elección de la carrera, dado que no tuvieron la oportunidad de informarse sobre la oferta educativa existente en la ciudad. Si bien la mayoría señaló sentirse bien y haber acertado en la profesión elegida, hay quienes mencionaron que comenzaron en una carrera equivocada, lo que derivó en interrumpir los estudios para hacer el cambio.

Y pues la verdad hubo un momento en el que ya no pude aparte porque no era lo mío como que..., como que no era lo que yo debía estudiar y luego no le podía dedicar

tanto tiempo que necesitaba esa carrera por eso mejor ya [se salió] (Jacinto, comunicación personal, 29 de noviembre de 2020).

¿Y a quién estoy engañando también?, o sea la carrera que yo había elegido era más que nada por el impulso... bueno por lo que me decía mi mamá y por lo que me decía sacerdote y así la gente de que bueno se llama licenciatura en relaciones internacionales..., wow..., se llama así y de que bueno luego vas a estar trabajando en una aduana y vas a estar ganando tanto dinero y luego vas a ser directora en alguna asociación o en algún lado y vas a tener buen puesto y todo eso y dije pues está chido, pero realmente no era lo mío esto..., era más político, más individual, no sé..., no era lo mío, me gusta la política sí, pero no de esa manera, no dedicarme toda mi vida a eso porque pues realmente era pura política (Graciela, comunicación personal, 10 de octubre de 2020).

Lo anterior quedó constatado por el caso de quienes crecieron en la ciudad y tuvieron oportunidad de informarse antes sobre las universidades y carreras ofertadas, ello a través del internet o bien por los consejos de sus pares en la preparatoria.

También en la prepa hice algunos cursos..., bueno en la prepa había una materia que se llamaba orientación laboral, se llamaba la materia y pues hice una encuesta y eso me ayudó mucho porque pues me salió más o menos en lo que yo era bueno y luego yo ya me puse a buscar de que se trataba esa carrera, me metí a buscar las materias que llevaban, de qué trataban y todo eso y luego me puse a ver muchos videos de lo que los ingenieros podían hacer y en lo que trabajaban y todo eso y dije, pues sí, sí es esto lo que quiero estudiar (Camilo, comunicación personal, 16 de julio de 2020).

Las situaciones anteriores dan cuenta de las condiciones estructurales desiguales que experimentan las personas indígenas en México, de manera particular las que habitan en zonas rurales, lugares donde el rezago educativo se maximiza debido a la falta de condiciones infraestructurales y personal docente adecuado, así como de un currículo culturalmente pertinente (Hernández, 2013). Ello implica que desde la educación básica se carezca de procesos de aprendizaje que permitan desarrollar adecuadamente todas las habilidades necesarias para continuar con los siguientes niveles educativos, por ende, dichas carencias se acumulan durante la educación media y media superior e impactan finalmente en las trayectorias educativas universitarias.

Adicional a ello, el capital social de vínculo escaso en la ZMM representó un factor de riesgo durante esta etapa, ya que las y los jóvenes que migraron solos, sin la compañía de sus familias o de alguien cercano, tuvieron que enfrentarse a las problemáticas valiéndose solamente de sus propios recursos y si bien contaron con el apoyo a distancia de sus familias, el hecho de no poder verlos o hablar con ellos frecuentemente fue complicado.

Sí fue una etapa muy difícil porque fue dejar a mi mamá, dejé todo mi entorno, mis costumbres y aquí el regio tiene una forma más competitiva de ser y adaptarme y ponerme al corriente sí me costó más (Jacinto, comunicación personal, 29 de noviembre de 2020).

Aparte de eso pues la familia, porque yo estoy lejos de donde crecí, de donde viví 15 años, eso para mí es como que... es más difícil también eso, separarme de la familia... sí, es lo que se me ha hecho más difícil, porque bueno me imagino que, si tengo problemas aquí, o sea, sí me siento mal o si alguien me hace sentir mal pues no está

aquí mi familia para apoyarme y eso como que es más triste (Tatiana, comunicación personal, 02 de junio de 2020).

Un capital social de vínculo escaso también se identificó en algunas jóvenes que no tuvieron el apoyo de sus familias o comunidades por cuestiones de género e ideas machistas, como lo relata Ana:

Me decían: -es que tú no vas a ir a estudiar, nos vas a desilusionar, al rato vas a terminar casada, al rato vas a salir con que tu domingo siete- y de que: - ¿para qué va a seguir estudiando si de nada sirve?, además la mujer para lo único que sirve es para estar en la casa-. Y mis papás como que tenían esa mentalidad y cuando me vine para acá pues mi mamá estaba enojada conmigo, ya no me quería ver, nada más me decía que -si te vas, pues ya de una vez te vas y ya no vuelves- (Ana, comunicación personal, 25 de septiembre de 2020).

A diferencia de tales experiencias, para quienes se trasladaron con sus familias o bien que tuvieron una red migratoria establecida en la ciudad, la transición no fue tan complicada dado que contaron con el apoyo de personas que les facilitaron el proceso de adaptación. Chávez-González (2014) y González-Apodaca (2014) mencionan que las redes de familiares, de amistades, de compadrazgo o de pertenencia a la misma comunidad representan recursos fundamentales para apoyar económica y moralmente a las y los jóvenes durante su formación universitaria.

5.3.2. Primer año universitario

El primer año universitario es una etapa fundamental que puede influir en cómo se desarrollen las trayectorias durante los siguientes semestres y es esencial para generar y

fortalecer el compromiso de las y los jóvenes con sus estudios (Silva, 2011). Tinto (2007), señala que la transición a la universidad conlleva un ajuste social, organizativo y académico, dado que las y los jóvenes deben interactuar de manera simultánea con estudiantes y docentes nuevos, además de responder a las exigencias educativas de la institución.

Es importante señalar que el proceso de adaptación o ajuste se intensificó para quienes experimentaron una doble transición, dado que les implicó no solo adaptarse al modelo pedagógico universitario, sino también a una ciudad con un contexto sociocultural diferente, enfrentándose a las prácticas de no reconocimiento al tiempo que debieron incorporarse y adecuarse a las exigencias de la universidad.

Me fue difícil porque llegar a un lugar pues sí..., llegar a un lugar donde casi no conoces a nadie y pues o sea como que no sabes si contar con esa persona o no y pues me fue muy difícil (Erika, comunicación personal, 21 de octubre de 2020).

Al respecto, la investigación de Silva y Rodríguez (2012) en dos universidades identificó que casi 47% de las y los jóvenes indígenas reportó mayores dificultades para adaptarse a la universidad, particularmente por las condiciones de escolarización preuniversitarias, en las cuales no se adquirieron los conocimientos suficientes o necesarios (capital cultural) para afrontar las exigencias de la educación superior.

En concordancia con lo anterior, los principales riesgos y desventajas identificadas en esta investigación se asociaron con la falta de capital cultural, de manera concreta con los conocimientos, habilidades y competencias tecnológicas o con determinadas materias, con la adaptación al uso del español y a las nuevas formas de calificar. Ello supuso que las y los jóvenes tuvieran complicaciones con algunas de las materias y además que repercutiera, al

menos temporalmente, en su capital emocional dado que se desmotivaban con los resultados de su desempeño escolar.

Había ingresado al primer semestre y pues reprobé una materia y fue como que..., pues ya quise dejar todo ¿no? o sea sí dije -cómo por qué, o sea yo vine a estudiar aquí y ando reprobando- y en mi vida había reprobado, entonces como que fue eso... más como que me cayó de... ¿cómo se podría decir? o sea me pesó, me costó mucho trabajo el aceptar que había reprobado (Lizeth, comunicación personal, 21 de octubre de 2020).

No me sentía con la suficiente capacidad de permanecer o de poder dar el ancho en la universidad porque pues es un nivel diferente, mi preparatoria era una prepa abierta y bachillerato general, entonces yo veía que mis compañeros pues ya sabían más de algunas materias que a comparación de nosotros. A mí me costó aprender todo desde el principio, porque a lo mejor en mi prepa no vi programación, no vi tales programas y los que son de ciudad pues ya vieron esas cosas y es como que entran y dicen -ah ya me lo sé- y yo sí lo noté como que pues vengo muy abajo ¿verdad y pues tenía que aprender todo desde cero y entonces yo creo que sí, sí hay diferencias (Sebastián, comunicación personal, 20 de octubre de 2020).

El limitado volumen de capital económico fue otro factor de riesgo durante los primeros semestres, pero fue referido únicamente por quienes no contaban con algún tipo de beca o apoyo monetario familiar. El resto de las y los jóvenes mencionaron que los gastos escolares y de manutención, si bien estaban cubiertos por el momento, seguían representando un riesgo latente.

5.3.3 Estancia universitaria

Los factores de riesgo referidos durante el resto de la estancia universitaria (segundo, tercer y cuarto año) se relacionaron principalmente con la carga académica y laboral. Tales situaciones se intensificaron de manera particular durante los semestres correspondientes al año 2020 y 2021, dadas las condiciones en las que se desarrollaron sus estudios universitarios. Esto debido a la emergencia sanitaria ocasionada por el virus COVID-19 las clases se impartieron en modalidad virtual, y aunque las y los jóvenes contaban con conexión a internet y computadora personal, señalaron que la nueva modalidad implicó ajustes a su proceso de aprendizaje, particularmente en las materias que requerían prácticas en laboratorios especializados o la interacción persona a persona. La emergencia sanitaria se convirtió en un punto de inflexión para sus carreras profesionales.

Bueno ahorita es teórico y práctico y no estoy llevando lo que es la práctica, entonces como que sí eso me puede impedir graduarme o no sé..., por ejemplo, cuando entre al servicio social no saber lo práctico, o sea sí tener el conocimiento por parte de lo teórico ¿no? Porque pues bueno anteriormente mirabas lo teórico y pues lo practicabas así en el hospital, entonces eso sí me ayudaba más a manejar las cosas y ahora pues te enseñan teóricamente las cosas, pero en realidad ya que las prácticas pues pueden pasar cosas muy diferentes ya sea por el material o porque el equipo este mal o por diferentes circunstancias..., entonces pues lo que veíamos en la teoría ya en la práctica era un poco diferente y ahorita como no podemos practicar pues no sabría cómo manejarlo práctico (Lizeth, comunicación personal, 21 de octubre de 2020).

Las implicaciones de la pandemia también se reflejaron en la interacción con sus familias, dado que las y los jóvenes que migraron solos debieron esperar al menos un año para

poder visitar sus comunidades, ello como medida de prevención sanitaria. Si bien, ya contaban con capital social de vínculo en la ciudad lo que ayudó a sobrellevar la ausencia familiar momentánea, señalan que fue complicado dado que usualmente visitaban a sus familiares dos o tres veces al año.

En lo que respecta a la carga laboral, si bien trabajar y estudiar al mismo tiempo conllevó retos, impactó de diferente forma a las y los participantes. Para algunos el estrés generado por la carga académica y laboral, sumado a las pocas horas de descanso derivó en problemas de salud que les impidió continuar en sus empleos, por lo que tuvieron que solicitar ayuda financiera a la familia extensa, a sus empleadores y a la propia universidad.

Ya de ahí nada más duré 9 meses, no, entre 9 y 10 meses y ya me salí porque ya llegó el desgaste físico, dolores de cabeza... y pues fui al médico y ya de ahí me dijo que pues sí era el estrés y pues ya de ahí mejor... o sea estaba entre salirme o no del trabajo, pero pues me tuve que salir por esa cuestión (Marisol, comunicación personal, 22 de octubre de 2020).

Sí batallé mucho porque es diferente la carga de trabajo, los profes me dejaban demasiada, demasiada tarea y me empecé a preocupar mucho, me empecé a... si estoy delgado estaba, pero más delgado y estaba... o sea la gente me miraba... cuando iba para mi rancho no me miraban con gusto, me miraban con tristeza les digo, porque me veían muy flaco, muy desmejorado y pues sí fue un poquito complicado... y es que yo tuve que buscar mis medios para ir y solventar mis gastos, tenía que llegar de la escuela... a veces llegaba a las 2 o 3 de la tarde, sólo comía y pues córrele a trabajar... del trabajo pues tenía un turno de 5 de la tarde a 1 de la mañana, trabajaba de noche

yo... y llegaba a mi casa como a las 3 de la mañana, sólo dormía como 3 horas... entonces este... fue un proceso medio complicado y si me acabé mucho (Sebastián, comunicación personal, 20 de octubre de 2020).

Sin embargo, otros/as jóvenes refirieron que pese a lo complicado de realizar ambas actividades y cumplir con las exigencias, no tuvieron consecuencias en su salud o mayores complicaciones.

Pues fíjate que quién sabe cómo le hacía, pero pues lo hacía... pero pues ahí en el trabajo también las podía hacer, cuando estaba en el puesto cuando y estaba tranquilo [que no había tantos clientes], pues ahí me ponía avanzarle a las cosas, a los pendientes (José, comunicación personal, 21 de septiembre de 2020).

La diferencia entre los dos tipos de experiencia pudo deberse a que las personas del primer caso contaron con un volumen de capital emocional limitado dadas las prácticas de no reconocimiento vividas desde la infancia, así como también un volumen de capital social limitado. Tal situación contrastó con la experiencia de los jóvenes en el segundo caso quienes, al contar con mayor volumen de capital emocional y social, pudieron desplegar o desarrollar otras estrategias para enfrentar los retos presentados en el ámbito laboral y académico.

Algunas investigaciones dan cuenta de que trabajar y estudiar de manera simultánea puede derivar en aprendizajes (capital cultural incorporado) que sean útiles para la vida académica, además de generar experiencia para el campo laboral (Chávez, 2008); otros estudios identifican que el tiempo dedicado al empleo compite con el que se puede destinar a la universidad y dependiendo del balance entre ambas actividades, puede afectarse o no el

desempeño académico e inclusive derivar en abandono escolar (Chávez, 2007; Cuevas y De Ibarrola, 2012; Guzmán, 2004; López, 2019; Silva y Rodríguez, 2012).

Al principio pues en Químicas [en la facultad de Química], sí me costó porque era de estar al cien por ciento en la facultad, realmente pues no te das cuenta que, aunque uno tenga un sueño de estudiar una ingeniería, de estudiar algo importante, pues lamentablemente hay barreras que te impiden hacerlo, o sea estar al 100% y no podía dedicarle todo el tiempo porque aparte tenía que trabajar y no supe cómo adaptar mis tiempos (Jacinto, comunicación personal, 29 de noviembre de 2020).

Reason (2009) y Tinto (2006), mencionan que el tiempo laboral no solamente incide en las situaciones señaladas, sino que también impide que las y los jóvenes puedan involucrarse en otras actividades extracurriculares (deportivas, culturales, artísticas, sociales), mismas que, además de generar un sentido de pertenencia hacia la universidad, también robustecen el capital cultural incorporado y el capital social. El primero a través de los aprendizajes que se pueden obtener mediante las actividades extra académicas y el segundo dado que dichas actividades fungen también como espacios de socialización e interacción donde pueden crearse redes de apoyo.

Las y los jóvenes que deben combinar sus estudios con el empleo no siempre disponen del tiempo extra para participar o formar parte de las actividades mencionadas, con ello se enfatiza que el limitado volumen de capital económico ocasiona que deban dividir su tiempo entre las aulas y el lugar de trabajo, y ello condiciona la experiencia en la universidad al impedirles participar en otro tipo de actividades.

Aunado a las problemáticas mencionadas, también se identificó como factor de riesgo la interacción con docentes, particularmente en lo relativo a sus habilidades pedagógicas o compromiso con el aprendizaje de sus estudiantes, situación que obligó a las y los jóvenes a desplegar otras estrategias para reforzar los conocimientos adquiridos en las materias.

Y hubo profesores que pues sí, sí iban muy preparados y todo eso, pero pues había profesores que...pues nada más llegaban, enseñaban o sea poco, y ya... entonces sí como que... sí me llegó como que a poner un poco triste esa parte, porque pues a veces sí afectaban en la calificación, de que no explicaban, no explicaban bien las actividades y fueran tan... a veces como que incoherentes con la calificación (Fernanda, comunicación personal, 12 de octubre de 2020).

Pero el profe no lo hace, a veces le pregunto, pero me dice -ay ya deberías de saber-, me responde así y me detengo por eso, porque digo: ¿pues para qué le pregunto si no me dice?, mejor igual no le pregunto. Y me gustaría que... que me entendiera, que estuviera más sensibilizado (Tatiana, comunicación personal, 02 de junio de 2020).

La relevancia que tiene el personal docente se refleja también en los estudios realizados por Araiza y Audelo (2017), Chávez (2007), Reyes y López (2013) y Silva y Rodríguez (2012), con jóvenes indígenas y no indígenas. Estas investigaciones encuentran que, al menos en la mitad de los casos, las y los jóvenes reportan complicaciones para comprender el lenguaje utilizado por sus profesores o presentan quejas respecto a su forma de impartir las clases, a ello se le suman otras prácticas pedagógicas que pudieran obstaculizar y amenazar los procesos de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, el estilo de exposición del docente.

Al respecto, Bourdieu (1999) señala que existe un *racismo de inteligencia*, concepto que utiliza para denotar el sentimiento de superioridad que pueden tener ciertas personas sobre otras, mismo que se respalda en los títulos o grados académicos que poseen y que son garantía de su inteligencia, tales títulos son utilizados para subvalorar a otras personas, lo que representa una forma de violencia.

En el ámbito educativo, dicho tipo de racismo se manifiesta de diferentes formas, pero de manera particular en el reclamo, descalificación o subvaloración que el personal docente manifiesta hacia sus estudiantes por lo que no saben (Gómez-Gallegos, 2018). En relación con lo anterior, Dietz (2017) y Suárez (2017), mencionan la presencia de una asimetría cultural que discrimina y estereotipa a ciertos grupos considerados como inferiores. Dicha asimetría deviene de procesos coloniales en los que se escindió a la población y se clasificó a ciertas personas por encima de otras en función de sus características fenotípicas y culturales principalmente. Tal jerarquización sigue presente en la actualidad y se manifiesta de diversas formas, en este caso, en las dinámicas que se suscitan en el aula respecto al idioma utilizado, dado que se reconoce o da preferencia al uso del español o de lenguas extranjeras por encima de las que hablan las y los estudiantes indígenas.

Las situaciones anteriores representan una doble desventaja: las limitaciones didácticas o pedagógicas que se combinan en algunos casos con las de vocabulario de las y los jóvenes (Silva y Rodríguez, 2012). Los factores de riesgo señalados se intensificaron en el caso de algunas jóvenes quienes, además de enfrentar problemáticas relacionadas con el uso del lenguaje o prácticas docentes, tuvieron que afrontar comentarios machistas.

Por ejemplo, que los ingenieros te dicen que eres mujer y no vas a poder, sí porque por ejemplo en cuarto semestre me tocó uno que... que todavía me acuerdo y me dan ganas de llorar. Me pasó al pizarrón y como no me salió el ejercicio que estaba haciendo pues me empezó a decir que la carrera no era para mí, que todavía... que apenas iba en cuarto semestre que todavía podía cambiar, que a lo mejor esta materia pues me iba a demostrar que esa carrera no era para mí (Julia, comunicación personal, 28 de septiembre de 2020).

Sobrellevar la presión académica, la laboral en algunos casos y la devenida de las interacciones con docentes o estudiantes puede mermar el capital emocional de las y los jóvenes. Al respecto Figuera et al. (2003), menciona que las interacciones negativas con personas de la comunidad escolar pueden “provocar sentimientos de inseguridad, reducción de la autoestima, sobrecarga de trabajo y niveles de ansiedad muy elevados” (Figuera et al., 2003, p. 351) y, en consecuencia, representar un factor de riesgo. Ello queda ejemplificado en el testimonio de Graciela:

Por ejemplo, yo creo que ya cuando va a terminar el semestre, cuando me siento un poco presionada o cuando va a iniciar es cuando más identifico estas situaciones donde me encuentro así que... siento que mi impulso, así mi instinto animal es salirme y ya dejar de estudiar, entonces tengo miedo como de que ese impulso me gane, ese es como mi principal reto (Graciela, comunicación personal, 10 de octubre de 2020).

Es importante mencionar que los procesos de socialización con estudiantes y docentes que derivaron en prácticas de no reconocimiento están permeados por los estereotipos adjudicados a las personas indígenas, mismos que como se mencionó, se originaron en la época colonial y aún siguen presentes (Bonfil, 1990). Al respecto, Chávez (2007) encontró en

su investigación con estudiantes de la Universidad de Chapingo que los jóvenes no indígenas tendían a excluir a sus pares indígenas debido a estereotipos relacionados con su origen étnico, de clase o de lugar de residencia (rural o urbano).

Pese a las prácticas de no reconocimiento recibidas, las y los jóvenes señalaron que la interacción con la mayoría de estudiantes y docentes fue positiva, que en la universidad crearon lazos y amistades que han representado una fuente de apoyo académico y emocional y que de sus maestros y maestras no solo recibieron consejos, acompañamiento y tutorías académicas sino además apoyo económico.

Mis compañeros son muy comprensivos y amables, no hay ninguno que sea engreído, todos se han portado muy bien conmigo tal vez no nos llevamos tanto, pero nunca ha habido problemas (Gregorio, comunicación personal, 07 de mayo de 2020).

Bueno de mis compañeros pues la verdad han sido muy buenas personas conmigo, siempre me han tratado de ayudar en lo que ellos puedan, cosas que yo no le entiendo ellos siempre me han tratado de explicar, han sido muy amables conmigo sinceramente (Ana, comunicación personal, 25 de septiembre de 2020).

Él ha sido muy bueno conmigo [docente] porque pues llevé clases con él desde primer semestre y pues él... pues sus clases son muy dinámicas, son muy... no sé te hacen ahí hablar, te hacen sacar todo de ti, entonces siento como que esa materia y llevarla con él pues también me ayudó para que no le hiciera caso a todo lo que pasaba y porque por ejemplo en sus clases si veíamos eso que en ocasiones iban a pasar cosas así [comentarios machistas de los docentes] y ya nos decía que pues al contrario o sea, que

las mujeres tenemos más ideas, que somos más inteligentes y que podríamos mejorar mucho en ingeniería (Julia, comunicación personal, 28 de septiembre de 2020).

La relevancia de las relaciones e interacciones creadas con estudiantes y docentes quedó evidenciada también en el trabajo hecho por Mendizábal (2020), con jóvenes indígenas que fueron becados en la Universidad Nacional Autónoma de México. A través de la interacción con dichos actores las y los jóvenes minimizaron el impacto de la transición al entorno urbano-universitario, particularmente por el choque cultural que involucró tal transición (Mendizábal, 2020).

En los discursos de los participantes se observa que un capital cultural y económico escasos fueron factores de riesgo presentes en todas las etapas universitarias, aunque se manifestaron de manera distinta en el preingreso, primer año o estancia. Mientras que en el preingreso se materializaron en la falta de habilidades tecnológicas para buscar ofertas académicas y en la inadecuada preparación para el examen de ingreso, durante el primer año se hizo referencia a la disparidad en cuanto al tipo y calidad de conocimientos entre quienes se escolarizaron en el campo o en la ciudad.

El capital económico limitado fue un riesgo transversal en todas las etapas universitarias, sin embargo, en el preingreso fue particularmente complicado para quienes cursaron la preparatoria fuera de Nuevo León y que ingresaron a la universidad pública, puesto que debieron pagar alrededor de 18 mil pesos por ser foráneos y, aunque las y los jóvenes que optaron por escuelas privadas no tuvieron ese tipo de diferencia en las cuotas escolares, los gastos fueron mayores en comparación con las instituciones públicas. Este factor

de riesgo logró sortearse durante los semestres siguientes al ingreso a través del empleo en distintos ramos y/o mediante becas gubernamentales o de instituciones de la sociedad civil.

La falta de capital social de vínculo en la ZMM como factor de riesgo se presentó únicamente durante la etapa de preingreso y para quienes no contaron con familiares o personas cercanas residiendo en la misma ciudad. Sin embargo, tal riesgo se fue minimizando conforme se avanzó en los semestres universitarios ya que se comenzaron a generar redes de apoyo. Por tanto, las amistades, docentes y otras personas que se integraron a la red de capital social de vínculo a partir de la llegada a la ciudad o durante la estancia universitaria representaron factores de protección para hacerle frente a las dificultades, aunado a ello, en ciertos casos se sumaron personas al capital social de puente.

Se identificó también que los diálogos internos fungieron como factores de protección para contrarrestar las consecuencias negativas devenidas de un capital emocional escaso o limitado, de las interacciones negativas con docentes y estudiantes y de las dificultades asociadas a la falta de los otros tipos de capitales.

En algún momento sí llegué a pensar que pues él [docente] tenía razón que... ¿qué estoy haciendo en ingeniería civil? pero pues luego pues dije: si eso quiero pues no nada más por lo que me dijo ya me voy a dar por vencida, ¡pues no!. O sea pues es uno de muchos ingenieros que me han tocado y algunos otros me han dicho cosas pero con menos intensidad y pues también no sé cómo sean los otros ingenieros que me de clases más adelante, porque pues apenas voy a la mitad de la carrera entonces yo digo, si quiero esto pues tengo que pasar por esto aparte, debo pues enfrentarlo porque pues

eso es lo que quiero o sea quiero ser ingeniera (Julia, comunicación personal, 28 de septiembre de 2020).

Y me sentía muy mal, pero ya luego yo pensé y dije: ya para la próxima le voy a echar ganas en lo que fallé [había reprobado una materia] ponerle más empeño y ya pues esa fue mi..., como que..., ¿cómo se podría decir? la forma como lo superé (Lizeth, comunicación personal, 21 de octubre de 2020).

5.3.4 Características universitarias

Enmarcado en el contexto anterior se encuentran las características universitarias (políticas institucionales, infraestructura, currículo) que se sumaron como ventajas o desventajas sociales. De los 21 participantes, 14 ingresaron en la UANL y el resto en universidades privadas de alto, mediano y bajo costo. A continuación, se mencionan las diferencias y similitudes encontradas en las universidades en lo referente a la infraestructura, políticas educativas para población indígena e interacción con estudiantes y docentes.

En relación con la infraestructura, se identificó tanto en las instituciones privadas de alto costo como en la UANL todo el equipamiento necesario, diferenciándose solamente en el mantenimiento y aspecto, dado que en las instituciones privadas se observó una mayor limpieza y cuidado de la infraestructura. Por su parte, en las universidades privadas de mediano y bajo costo también se observaron instalaciones adecuadas, sin embargo, no con todo el equipamiento de las dos anteriores. Aun así, en todas se constataron las condiciones infraestructurales básicas necesarias para estudiar, así como áreas dedicadas al ocio y recreación.

En cuanto a políticas dirigidas a jóvenes indígenas se identificó que la UANL oferta apoyo económico a través de una beca de rectoría y mediante la Federación de Estudiantes Indígenas, la cual se ha encargado de realizar actividades para promover la diversidad cultural entre estudiantes y docentes de la universidad, tales actividades se han orientado a exposiciones culturales principalmente. Mientras que la universidad Lux otorga becas de entre 50% y 70% a jóvenes que hablen una lengua indígena o se autoadscriban como tal, además está desarrollando un Centro Intercultural, espacio para realizar actividades relacionadas con exposiciones culturales y gastronómicas sobre los diferentes grupos indígenas existentes en México. En el resto de las universidades no se encontraron políticas dirigidas concretamente a la población indígena. De hecho, una problemática transversal en todas las instituciones fue la falta de información relacionada con la diversidad de sus estudiantes.

Es importante señalar que las políticas identificadas forman parte de acciones afirmativas o de discriminación positiva. Al respecto Gómez-Gallegos (2018), añade que el problema con este tipo de prácticas es que se visibilizan ciertos elementos o características identitarias (usualmente aquellos relacionados con el uso de la lengua, la vestimenta), solamente durante determinados momentos de la vida universitaria, como lo son ceremonias o festejos institucionales. No obstante, “la presencia de estos jóvenes no supera el límite establecido por el folclor. Este límite no es traspasado por un nivel de convivencia basado en reconocimientos culturales más profundos” (Gómez-Gallegos, 2018, p.205). Al tratar de nivelar las condiciones con tales medidas sin cuestionar el porqué de las desigualdades, los efectos no han logrado transformar las condiciones existentes. Estas acciones han partido de la idea o necesidad de empoderar a las y los jóvenes indígenas para que se incorporen o estén a la par de lo esperado, pero han caído nuevamente en prácticas colonizadoras y que les

jerarquizan dado que las iniciativas se han propuesto desde los altos mandos sin establecer un diálogo con la población estudiantil indígena que acude a las universidades.

Las prácticas anteriores son ejemplos de la interculturalidad funcional que propone Walsh (2003) dado que están orientadas a compensar las desventajas acumuladas, pero sin cambiar las condiciones que las originaron. Por tanto, aunque tratan de apoyar a las y los jóvenes y en efecto, pueden representar una fuente de recursos para que logren ingresar y permanecer en la universidad, la realidad es que al interior de dichas instituciones se siguen reproduciendo relaciones asimétricas. En contraste, la perspectiva crítica de la interculturalidad apuesta por acciones orientadas a tener espacios educativos donde se cuestionen las desigualdades existentes, e intervenir no solamente con los grupos vulnerables y minoritarios sino también con el resto de la comunidad estudiantil para promover procesos de interacción que detonen el reconocimiento y aprendizaje mutuo de las diversidades (Dietz, 2020).

No se niega la importancia de las becas y los eventos culturales. De hecho, los mismos jóvenes señalaron que les gustaría contar con más espacios, recursos y tiempo para mostrar la diversidad y riqueza cultural que existe en el país, situación que consideraron fundamental dado que muchos de sus compañeros desconocían por completo la existencia de comunidades indígenas en México. Además, mencionaron que dichos eventos pueden detonar procesos que promuevan la valoración de la diversidad cultural y que esto ayude para que los alumnos indígenas no se sientan solos o fuera de lugar en la universidad. Sin embargo, dichas políticas son insuficientes si no se acompañan por otras acciones interculturales críticas. Ello también fue reconocido por las y los participantes quienes señalaron que les gustaría que en los currículos oficiales se integraran casos, ejemplos y contextos que se suscitan en sus

comunidades de origen, o al menos que se enseñara cómo aplicar los conocimientos aprendidos a la población indígena.

Los contenidos, por ejemplo, los ejemplos que también se tomen en cuenta a las personas indígenas o sea porque es algo... yo siempre pensé eso y creo que es algo que todos los maestros y maestras deberían de tener [tomar en cuenta cómo se aplican los conocimientos a la población indígena] porque estamos en un país en el que hay muchísimos pueblos indígenas y en el que supuestamente nos sentimos orgullosos de eso y que no lo aplicamos ya al trabajo profesional. Entonces yo decía bueno la drogadicción en los jóvenes, y cómo es la drogadicción en los jóvenes indígenas y cómo es la drogadicción en los grupos en situación de vulnerabilidad, en los jóvenes con alguna discapacidad, o sea que haya una mayor inclusión (Berenice, comunicación personal, 18 de mayo de 2020).

Pero ahorita me pongo a pensar y no, o sea no fue consecutivo, o sea fue sólo 1 o 2 años de todo el transcurso que estuve en la primaria, no hubo como un seguimiento y pues también siento que no era... o sea no siento que tuvimos como este tema de valorización, de que tu lengua sí importa, sino siempre fue -ah bueno sabes otro idioma, sí es importante- y así, pero siento que les faltó más... como más temas de platicar con nosotros y ese maestro pues yo me acuerdo hasta ahorita era como por ejemplo -ay qué padre que el maestro viene y nos enseña- porque uno se sentía mejor, se sentía bien, se acoplaba, entonces era como... pues no recuerdo si nada más nos daban a los que sabíamos la lengua o si era a todos en general, eso no lo recuerdo, pero sí me acuerdo que cuando él nos decía -ah y quién sabe esta palabra- y yo me acuerdo que todos -yo, yo- y así o sea no sé... te daba como esa área [era importante porque se

sentían valorados, una característica por la cual eran discriminados, en ese momento era motivo de diferenciación positiva] pero eso solo fue en la primaria imagínate si hubiera sido también en secundaria o preparatoria (Jazmín, comunicación personal, 02 de agosto de 2020).

Pérez y Argueta (2012), enfatizan que los planes y currículos de las instituciones interculturales omiten o menosprecian los conocimientos tradicionales y, aunque constituyen un esfuerzo importante para resarcir la deuda académica que se tiene con tales poblaciones, queda todavía pendiente revisar los currículos e incluir la perspectiva intercultural en los planes de estudio. El problema también ha radicado en que las acciones interculturales tanto en los modelos pedagógicos convencionales como en la educación intercultural bilingüe se han dirigido solo a la población indígena o en zonas con alta densidad de dicha población y se han omitido de otros espacios de enseñanza donde acuden no indígenas, de allí que el carácter transformador y de diálogo interactoral que pueden propiciar otras formas de convivencia y valoración de la diversidad no se ha cumplido.

Las y los jóvenes mencionaron en repetidas ocasiones que al momento de ingresar a la universidad e inclusive durante los primeros meses se percibieron con menos conocimientos y habilidades que sus pares no indígenas. Si bien esto tuvo un componente real dado el rezago educativo y las desventajas que se acumularon a lo largo de sus cursos de vida, también es cierto que tal discurso devino de una influencia neocolonial dado que, la construcción histórica estigmatizante o folclorizante sobre las personas indígenas conlleva en ocasiones, que se tienda a menospreciar los conocimientos ancestrales y tradicionales, poniéndolos por debajo de los hegemónicos (Dietz, 2017), algo similar a lo que se señaló anteriormente respecto al

uso del idioma. Por tanto, aún y cuando las y los jóvenes tuvieran conocimientos otros de sus culturas de origen igualmente valiosos que los occidentales, estos últimos se valoran más.

De Sousa (2017), enfatiza que en la actualidad existe una jerarquía en la cual los lugares privilegiados están reservados para un tipo de conocimiento, mismo que se produce según estándares aprobados por un grupo de personas y siempre y cuando sigan ciertos métodos y procesos de sistematización. Ello subsume a los conocimientos tradicionales que no son producidos ni por las mismas metodologías, ni con los mismos fines, razón por la cual son vistos como inferiores. Lo anterior puede explicar hasta cierto punto que las y los jóvenes expresaron constantemente percibirse con una falta de conocimientos en comparación con sus pares no indígenas, pero también que derive en un conflicto con las tradiciones o cosmovisiones de sus comunidades.

La investigación de Martínez (2020), encontró que las y los jóvenes indígenas entrevistados en Monterrey cuestionaron las creencias y conocimientos de sus comunidades a raíz de los aprendizajes obtenidos en la universidad. Rojas-Cortés y González-Apodaca (2016), afirman que uno de los retos principales en las universidades interculturales o convencionales con presencia indígena es gestionar las interacciones producidas entre los diferentes actores, ello para que no perpetúen los mecanismos de desigualdad étnica y discriminación que puede existir en el contexto macro y por el contrario sean espacios donde se propongan formas otras de convivencia que logren impactar en los contextos urbanos donde están emplazadas las instituciones.

Siguiendo tal línea, las y los jóvenes recalcaron la necesidad de capacitar y sensibilizar al personal docente sobre las condiciones de existencia de la población indígena, no para

recibir tratos preferenciales, pero sí para tomar en cuenta que los contextos culturales de procedencia son distintos e influyen en la participación en clase o desempeño escolar, al menos en los primeros meses.

Aquí sería como esta parte de sensibilizar, o sea de sensibilizar a todo el personal, o sea sensibilizar para todos y también para la persona que es indígena, como una capacitación o no sé, para que también esta persona no se sintiera fuera de lugar (Jazmín, comunicación personal, 04 de agosto de 2020).

Pues creo que los maestros, que los docentes estén debidamente capacitados y sensibilizados al respecto de lo que es, de lo que conlleva ser una joven indígena y cuáles son las necesidades que este joven o la joven tenga porque creo que eso es algo bien importante y también al personal en general, no nada más los maestros (Berenice, comunicación personal, 18 de mayo de 2020).

Así también, los testimonios de las y los jóvenes enfatizaron la importancia de tener procesos de acompañamiento o tutorías para facilitar la adaptación a la universidad y la nivelación de conocimientos.

Pues sí, pues también sería como capacitación porque por ejemplo si venimos, así como de la sierra o sea de un lugar muy lejos pues a lo mejor cuesta adaptarse a la ciudad y también a estar solos o a la universidad (Julia, comunicación personal, 28 de septiembre de 2020).

A este respecto, se tienen experiencias exitosas en México como el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), financiado por la fundación FORD y operado por la Asociación Nacional de Universidades e

Instituciones de Educación Superior (ANUIES) entre el 2001-2009. Luego de terminarse el financiamiento algunas universidades optaron por institucionalizarlo con recursos propios y otras en abandonarlo (Gómez, 2010; Velasco, 2012). Su principal componente era la creación de unidades de apoyo académico, espacios al interior de las instituciones que contaban con personal para acompañar a los jóvenes en diferentes procesos administrativos, académicos y emocionales. Si bien, tales unidades funcionaron de manera diferente en cada universidad y no todas con el mismo éxito, los testimonios señalaron que en aquellas donde se siguió a cabalidad la propuesta inicial, se tuvieron resultados positivos.

Silva (2014), señala que además del acceso efectivo, es decir que el ingreso a la educación superior no se condicione por características económicas, culturales o sociales y que existan opciones educativas pertinentes y de calidad, resulta esencial para la permanencia “promover procesos educativos centrados en el aprendizaje de los estudiantes de manera que desarrollen trayectorias académicas regulares y exitosas” (p.27). Lo anterior implica necesariamente adecuar el sistema escolar universitario de tal forma que se atiendan las necesidades educativas de jóvenes provenientes de sectores vulnerables, quienes además del componente económico como factor de riesgo, también acumulan otras desventajas relacionadas con el capital cultural y con sus condiciones de escolarización previas (Silva, 2014).

En consecuencia, es esencial brindar apoyos para compensar las desigualdades estructurales acumuladas, tanto en materia económica como de nivelación escolar. Lo anterior para que las condiciones de escolarización sean similares y entonces propiciar que las y los jóvenes adquieran de manera efectiva los conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes necesarias para su vida profesional, de otro modo se estaría comprometiendo el

aprovechamiento de las oportunidades educativas (Silva, 2020). Asimismo, es necesario incrementar el número de jóvenes indígenas que ingresan a la educación superior, pero también resulta crucial para su permanencia que existan programas o acciones de soporte y apoyo.

Silva (2015, 2021) y Tinto (2004) mencionan que dichos programas son particularmente relevantes durante el primer año universitario dado que es donde se tienen las tasas de deserción más altas. Sin embargo, en la presente investigación se identificó que de las cinco personas que desertaron, cuatro lo hicieron durante el segundo año universitario (tercer o cuarto semestre). Se argumenta que una de las posibles razones de tales resultados sea la presión acumulada de tener que trabajar y estudiar al mismo tiempo, sumado a una falta o escasez de capital emocional y/o social para afrontar dichas presiones. Si bien dicha situación pudo sortearse durante los primeros dos semestres, se volvió más complicada de sobrellevar al aumentar la carga académica y acumularse el cansancio físico por los horarios de trabajo.

Cuando entré a la universidad me tuve que salir de trabajar como asistente porque no podía por mis horarios y fue cuando yo entré a trabajar en la Arena Monterrey¹⁴ como ayudante general. Entonces estuvo bien pesado porque yo salía de la escuela como a las 2 de la tarde y entraba a las 4 de la tarde a la Arena y salía hasta las tres de la mañana... y a las 4 de la mañana iba llegando a mi casa pero entonces es ahí cuando yo empiezo a tener muchísimos problemas económicos porque no tenía para pagar una renta, no tenía para pagar la colegiatura y lo que me pagaban en la Arena Monterrey era muy poco, entonces por primera vez en mi vida dije no, ya no puedo, y me salí de

¹⁴ Recinto de espectáculos ubicado en el municipio de Monterrey

la escuela, ya no pude seguir estudiando (Berenice, comunicación personal, 13 de mayo de 2020).

Ese tetra dejé yo de estudiarlo por lo del trabajo, porque se nos acumulaban en octubre y ahí si no podía yo ir a la escuela, entonces pasaban [días sin ir] y perdí la beca por lo mismo... más bien se me acabó la beca por haber dejado yo ese tetra sin ir tantos días y pues ya no la terminé porque pues la escuela es cara y pues no... ya no tenía para pagar mi universidad completa (Inés, 01 de febrero de 2021).

Los resultados anteriores refuerzan la importancia de establecer políticas y programas de acompañamiento no solamente durante el primer año universitario sino a lo largo de toda la carrera profesional, dado que los riesgos y retos que se presentan son distintos en cada etapa universitaria.

Resulta esencial puntualizar que si bien ha habido un incremento en la oferta educativa tanto de nivel medio superior como superior dadas las políticas de cobertura e inclusión que ha desplegado el gobierno federal, las desventajas educativas de la población indígena no devienen solamente de la falta de acceso a instituciones educativas, sino también de las diferencias en calidad y pertinencia de las distintas universidades (González- Apodaca, 2020).

En concordancia con tal argumento Saraví (2019), señala que una de las principales divisiones entre los circuitos escolares¹⁵ en América Latina se relaciona con las diferencias entre escuelas públicas y privadas, donde existen “tres dimensiones de segmentación: la infraestructura pedagógica, la calidad educativa y la composición social” (p. 53). Aunque tal

¹⁵Los circuitos escolares se refieren a los “conjuntos de escuelas de un mismo y distinto nivel (que pueden extenderse desde la escolaridad preprimaria hasta la universidad) por el cual transitan “diferentes” grupos de estudiantes y familias” (Saraví, 2010, p. 52).

división es utilizada sobre todo para los niveles de educación básica, media y media superior, dadas sus características también puede ser aplicada para las instituciones de educación superior. Las escuelas de carácter privado suelen tener un alumnado compuesto mayoritariamente por estudiantes con un volumen más robusto de capital económico, suelen tener mejor infraestructura, puntuar con niveles más altos en los diferentes indicadores de calidad educativa, contar con una amplia variedad de cursos extracurriculares y experiencias formativas que incrementan el capital cultural de las y los estudiantes (Saraví, 2019).

En las escuelas públicas existe una mayor heterogeneidad de condiciones infraestructurales y de alumnado, aunque también se señala que algunas tienden a concentrar a los sectores socioeconómicos más desfavorecidos (Saraví, 2019). Las diferencias entre las experiencias educativas de acuerdo con el tipo de escuela permiten argumentar que, “así como la acumulación de desventajas consolida espacios de inclusión desfavorable, también la concentración de ventajas consolida espacios de inclusión privilegiada” (Saraví, 2019, p. 50).

Lo anterior no hace sino ampliar la brecha existente entre jóvenes con desventajas sociales y quienes tienen una posición más privilegiada. Dicha brecha no solo se puede plantear en términos de acceso a recursos, experiencias educativas o empleos, sino que también genera un distanciamiento recíproco que incrementa el desconocimiento acerca de las realidades y condiciones que viven otras y otros jóvenes, a la vez que se naturalizan las propias experiencias, carencias, ventajas o desventajas y por ende “muchas desigualdades permanecen invisibles para los propios involucrados” (Saraví, 2019, p. 54).

Yo no sentía que me faltaba nada porque pues yo no sabía que había más, es que, o sea, sí suena chistoso, pero así era, o sea yo no sabía literal, porque no sabía que existían

otras cosas... o por ejemplo el machismo está a todo lo que da allá, a todo lo que da, pero pues yo no me daba cuenta de eso porque para mí era normal, era normal (Judith, comunicación personal, 30 de julio de 2020).

Algo similar ejemplifica el testimonio de Berenice dado que comenzó estudiando en una universidad privada de bajo costo (Metropolitana), pero desertó y al retomar sus estudios tuvo la oportunidad de ingresar a una de carácter privado, pero de alto costo (Universidad de Valle de México, UVM), con mejores instalaciones y calidad educativa, pero también con un alumnado distinto al que había en la anterior.

Porque por ejemplo los alumnos que estábamos en la metro (Metropolitana), veníamos del mismo entorno socioeconómico, en la metro era como muy difícil encontrar compañeros que ya trajeran su propio carro, o se movían en moto o en transporte público y en la UVM la mayoría... como el 80% se movía en carro, y no eran carros que tu digas viejos, eran carros nuevos, la forma de vestir de los alumnos también era muy diferente... entonces yo me acuerdo que no generé muchas amistades en la universidad (Berenice, comunicación personal, 18 de mayo de 2020).

Esta brecha o distanciamiento no solamente involucra a las y los estudiantes, sino que, en ocasiones, también se extiende a toda la comunidad educativa (Saraví, 2019). Saraví (2019), identificó que el personal docente de distintas escuelas en las que realizó investigación de campo había egresado de la misma institución donde impartía clases, si bien ello generaba un mayor acercamiento y empatía entre docentes y estudiantes, también incrementaba la naturalización de las desigualdades, ventajas o desventajas según fuera el caso. La experiencia de Berenice también da cuenta de ello.

Muchos maestros nos decían: -es que, pues nosotros también nos graduamos en la UNI [UANL, pública], o también nos graduamos aquí en la metro [Metropolitana] y los que estaban en la UVM es como que decían -nosotros nos graduamos de la UDEM, nos graduamos del TEC¹⁶ y yo pensaba: ¿qué hacen aquí entonces? (Berenice, comunicación personal, 18 de mayo de 2020).

Álvarez-Rivadulla (2019), menciona que existen experiencias educativas consideradas exitosas en las que, mediante becas educativas asignadas por promedios altos, se brinda la oportunidad a jóvenes de sectores desfavorecidos de estudiar en universidades privadas y costosas. Añade que estas experiencias resultan beneficiosas dado que permiten acercar a las y los jóvenes de diferentes realidades y propiciar un conocimiento mutuo.

En tales casos, el rendimiento académico que tienen las y los jóvenes becados resulta un elemento nivelador de condiciones, es decir, “el conocimiento como capacidad y mérito se convierte en un recursopreciado en la universidad, otorga dignidad y favorece el respeto y las relaciones entre clases” (p.58). Algo similar sucede con las y los jóvenes indígenas en la UNICH, quienes tienen ventajas académicas en las clases de lengua indígena y ello propicia formas de convivencia distintas con sus pares no hablantes (Sartorello, 2016).

Aunque en tales experiencias se logra en efecto producir interacciones sociales respetuosas y de reconocimiento mutuo, la lógica que les subyace no es la valoración *per se* de las y los estudiantes, sino la existencia de ciertas características consideradas como deseables (inteligencia, desempeño académico) que permiten pasar por alto o no tomarle importancia a otras que se perciben como negativas (condición de clase o pertenencia étnica). Por ende, si

¹⁶ La Universidad de Monterrey (UDEM) y el Tecnológico de Monterrey (TEC), son las dos universidades privadas de mayor costo y prestigio en el estado, con una cuota semestral de alrededor de 100 mil pesos.

las y los jóvenes no tienen tales características, quizá las interacciones sociales sigan estando permeadas por prácticas de no reconocimiento.

Lo anterior resalta la necesidad de articular políticas dentro de las instituciones educativas tanto públicas como privadas que apunten no solo a nivelar las condiciones de interacción, sino a propiciar espacios de convivencia y encuentro donde las y los jóvenes puedan reflexionar y cuestionar el origen de las diferencias percibidas entre los distintos grupos y generen estrategias para revertirlas.

Aunque se suele asociar la escuela de carácter privado con mejores condiciones y calidad educativa, también es cierto que la alta demanda de lugares para ingresar a la educación superior ha ocasionado la proliferación de universidades privadas que no requieren examen de admisión, pero cuya calidad de enseñanza y personal docente es cuestionable, o bien existen universidades públicas cuyo prestigio es equiparable e inclusive superior a sus similares privadas. Por lo que, no siempre el que una institución sea pública o privada conlleva una mejor o peor calidad educativa, ello dependerá de las prácticas socioeducativas y del modelo de atención de cada universidad (Saraví, 2019; Silva, 2014, 2021).

En todo caso, lo que queda claro es que la ampliación de la oferta educativa no ha resuelto las desigualdades sociales, en tanto que ciertas instituciones si bien son más accesibles en sus cuotas o requisitos de ingreso, no cuentan con los mismos enfoques o niveles educativos que otras universidades de mayor experiencia, por lo que favorecen una segmentación educativa y una inclusión desigual (Saraví, 2019; Silva, 2014, 2021).

La exclusión de la población indígena de la educación superior no solo atañe a “la falta de acceso a la universidad, sino también del acceso restringido a subsistemas diferenciales con

menor prestigio social, precariedad presupuestal y profesiones asociadas con entornos campesinos o indígenas” (González–Apodaca, 2020, p.2), de ahí que no sea suficiente con tener mayor oferta educativa, dado que además es fundamental que ésta sea pertinente y adecuada.

Además, ingresar a la educación superior no significa que se tenga asegurada la permanencia, como se ha evidenciado en las secciones anteriores una vez dentro; las y los jóvenes se enfrentan a problemáticas derivadas de las prácticas de no reconocimiento que experimentan y de su estructura y volumen de capitales, mismas que amenazan su trayectoria educativa universitaria y se convierten en factores de riesgo para su egreso. Es decir, las características y condicionamientos estructurales siguen representando una amenaza no solo para el ingreso sino a lo largo de toda la trayectoria educativa universitaria. Por ello, resulta prioritario que las instituciones conozcan la diversidad que existe en sus aulas de tal manera que se puedan comprender los bagajes socioeducativos de las y los alumnos, transformar los procesos para favorecer la permanencia y egreso y no dejarles a ellos la responsabilidad entera de adaptarse al nuevo sistema educativo (Silva, 2020).

Casillas et al. (2015) y Dietz y Mateos (2013), mencionan que la universidad puede constituir un espacio donde se reproduzcan o acentúen las desigualdades sociales dado que permea una lógica meritocrática que clasifica o diferencia a las y los estudiantes de acuerdo con su desempeño en el aula. Tal lógica está basada en la preconcepción de que el esfuerzo individual de cada joven es lo que determina su desempeño académico, por tanto, si estudian lo suficiente es esperable que obtengan buenas calificaciones y con ello se posicionen por encima de otros jóvenes (Dubet, 2004).

El problema con dichos postulados es que pasan por alto considerar que no todas las personas tienen el mismo tipo y calidad de acceso a los recursos dadas las condiciones estructurales que les constriñen, cada joven tiene diferentes características, ventajas o desventajas que también influyen en su vida académica. Por tanto, el mérito educativo y la capacidad académica no están relacionados solamente con características individuales, sino también con un componente hereditario (Miller, 2021). En función de las características familiares y su estructura de capitales se tiene acceso a ciertas experiencias educativas que posicionan a las y los jóvenes con determinadas ventajas o desventajas una vez que inician la universidad. En consecuencia, aunque ha existido una ampliación de la oferta educativa y del tipo de escuelas, el problema reside también en la permanencia y el egreso a la educación superior puesto que se presentan desventajas que se acentúan para ciertas poblaciones, como es el caso de las y los jóvenes indígenas (Buendía, 2021).

Una de tales desventajas es el concurso de ingreso en las universidades públicas, cuyo principal requisito la obtención de determinado puntaje en un examen de conocimientos generales “que refleja la reproducción de las condiciones de desigualdad de los niveles educativos previos, y la adopción de la ideología meritocrática asociada al esfuerzo individual para obtener un espacio en la educación superior” (Buendía, 2021, p. 284). Dado que las condiciones de escolarización previas no son iguales para toda la juventud, este examen estandarizado representa una clara desventaja.

Se evidencia también que la elección de la institución no siempre puede realizarse en función de las preferencias de él o la joven, dado que existen otros factores de índole económico, académico e inclusive cultural implicados en la decisión de ingresar a determinada universidad. Lo anterior queda ejemplificado al tomar en cuenta que para las y los jóvenes de

la presente investigación la aspiración generalizada era ingresar a la Universidad Autónoma de Nuevo León, pero al no lograrlo debieron buscar otras opciones, aunque no fueran completamente de su agrado.

Yo quería estudiar en la UNI, pero no se dio la oportunidad por lo económico, pero pues me fui a otra escuela que se puede decir es privada, pero pues el costo también era elevado... (Monica, comunicación personal, 11 de noviembre de 2020).

En el mejor de los casos, las y los jóvenes ingresaron a otras instituciones cuyos niveles educativos fueron equiparables con otras universidades. Sin embargo, también hubo experiencias donde la elección errónea de la institución derivó en problemáticas posteriores, como lo relató Fabián.

La prepa la hice en el centro, se llamaba Colegio de Estudios Contemporáneos, sus siglas eran CEC. Y ahí pues para que vea... no, ahí era un despapaye... a veces me arrepiento de haber estudiado ahí la prepa... a veces el mismo maestro me daba como cuatro materias seguidas y no... no, la verdad que esa prepa nada más no... creo que nada más dijeron -vamos a hacer una prepa nada más ahí al ahí se va- (Fabián, comunicación personal, 25 de enero de 2021).

Se observa que la problemática no ha radicado solamente en el acceso y la calidad educativa, sino también en las políticas al interior de la institución que promueven la permanencia o minimizan la deserción. Las iniciativas a nivel nacional se han enfocado en incrementar las oportunidades de acceso a la universidad, pero también es esencial que existan acciones que estimulen la continuidad y finalización de los estudios universitarios. En consecuencia, resulta fundamental revisar adecuadamente las políticas de educación superior,

los planes de estudio y aprender de las políticas pasadas, sus errores y aciertos para proponer nuevas acciones.

Además de las problemáticas y retos derivados de los sistemas educativos, el estudiar la universidad para estas y estos jóvenes también implicó sacrificios de índole personal: estar lejos de la familia, combinar carga laboral y académica, carecer de tiempo para el ocio y recreación, por mencionar algunos. No obstante, todos coincidieron en que ingresar a la universidad fue la mejor decisión que pudieron tomar. La universidad se convirtió en un campo social donde se generó capital social, emocional y cultural. Se ingresó, con miras a obtener un título educativo, pero en el trayecto, las y los jóvenes se percataron que este campo les confirió otros beneficios, reconocidos inclusive por quienes dejaron sus carreras trucas.

Para quienes egresaron, los beneficios derivaron en el reconocimiento de la familia y amistades por el mérito alcanzado, así como en un mayor estatus en sus comunidades de origen. También tuvo como consecuencia el acceso a trabajos administrativos mejor remunerados que a los que aspiraban sin estudios universitarios, pero sobre todo a labores dignificantes.

Yo siempre he pensado que sí, porque pues terminando la carrera pues no es que sea fácil tampoco ya para buscar un trabajo, pero yo creo que sí me puedo dedicar un poquito más a lo que me gusta y sí es posible. Pues empezaría desde abajo, pero podría apoyar un poquito, no sé, apoyar a mi familia, vivir un poquito... tener una vida mejor, pero yo creo que eso sería no al principio sino ya cuando tuviera un trabajo estable y más que nada poder brindarle una mejor vida a mi mamá, si Dios me permite que este con vida ella (Ana, comunicación personal, 25 de septiembre de 2020).

No, en un trabajo en una tienda comercial pues ya no...algo con lo que a lo mejor no me sintiera plena con lo que estoy haciendo pues no me gustaría ya trabajar así y en cambio acá en la universidad, ya teniendo este estudio pues podría encontrar algo que quiero, o algo que siempre quise hacer y que lo esté realizando y que aparte me están pagando por ello y pues más que nada eso, que te sientas plena o sea que pues sí eres buena en lo que estás haciendo y en comparación con lo otro pues tienes que estar trabajando porque necesitas el dinero y no tienes de otra, en cambio estudiando pues a lo mejor puedes tener un trabajo donde sí te guste y te sientas plena y pues acá como le digo pues me gustaría viajar cuando se pueda, también me veo viajando y dándome mis gustos yo creo que eso me lo puede dar la universidad (Julia, comunicación personal, 28 de septiembre de 2020).

De igual forma, tanto las y los jóvenes que truncaron sus estudios como quienes se encontraban aun cursando sus carreras al momento de la entrevista se sumaron a la opinión de los egresados. El discurso general y reiterativo identificado fue que las consecuencias de estudiar la universidad han sido positivas, por ello ha valido la pena el esfuerzo y los sacrificios hechos.

Yo creo que ha sido la mejor de las decisiones que he tomado y la mejor de las experiencias, así como he tenido momentos de soledad o de tristeza pero también he tenido momentos buenos que... he conocido personas aquí con las que me he llevado muy bien, he tenido más experiencias yo creo... yo digo desde que estoy aquí he tenido más experiencias que... que pues algunos de mis compañeros que se quedaron allá rezagados o así y yo digo pues definitivamente la decisión fue correcta y lo volvería a

elegir entrar a la universidad (Sebastián, comunicación personal, 20 de octubre de 2020).

Tales cambios fueron especialmente relevantes para el caso de las mujeres dado que señalaron con toda certeza que, de no estar estudiando la universidad, ya habrían formado una familia y tendrían al menos un hijo, estarían sometidas a entornos machistas y donde no tendrían la libertad para elegir muchas cosas en su vida, entre ellas la maternidad, el tipo de relación de pareja e incluso un futuro profesional. Igualmente mencionaron que estudiar la universidad les cambió la vida dado que les permitió tener una perspectiva diferente sobre sus oportunidades futuras, ello a raíz de las experiencias, conocimientos e interacción con otras personas que les posibilitaron percatarse del abanico de opciones existentes, no sólo para incursionar en el mercado laboral, sino también para continuar preparándose y acceder a otro tipo de actividades formativas.

A través de la universidad adquirieron conocimientos no sólo académicos y de sus carreras, sino además en temas que les permitieron crecer de manera personal, por ejemplo, tópicos relacionados con la equidad de género, el empoderamiento, el emprendimiento social, la sustentabilidad, entre otros. Información que abonó a identificar y expandir las opciones personales y profesionales; es decir, la universidad se consolidó como un lugar para robustecer el capital cultural y donde conocieron a personas que incrementaron su capital social, no sólo por las amistades sino también con las y los docentes e instituciones a las que tuvieron acceso gracias a diferentes actividades académicas.

Si bien, un volumen de capital económico, cultural y emocional escaso y limitado, así como problemas relacionados con la familia y el contexto sociocultural adverso devinieron en

obstáculos para consolidar las trayectorias educativas universitarias, también existió un volumen significativo de capital social, el cual, sumado a las actitudes de resistencia, a la agencia y la motivación permitieron que las y los jóvenes generaran estrategias para sobreponerse a dichos obstáculos.

Es esencial señalar que la universidad, además de convertirse en un campo social que generó los beneficios mencionados, también propició cambios identitarios a través de los procesos de socialización e interacción. Ciertas investigaciones han identificado que en algunos casos estos procesos derivan en un abandono o negación de la identidad étnica, sin embargo, en el presente estudio se encontró que originaron una exaltación y reivindicación identitaria.

Dichos procesos junto a las herramientas y conocimientos adquiridos en la universidad y en la educación no formal (cursos, talleres, diplomados), han posibilitado que las y los jóvenes indígenas interactúen de manera distinta en otros espacios de la vida pública, ello en comparación con generaciones previas que se insertaban en el espacio urbano únicamente en el sector laboral y donde la pertenencia étnica era vista mayoritariamente como motivo de vergüenza y por ende, debía ser cambiada para adaptarse a la sociedad mestiza (Cruz, 2013b; Urteaga, 2008).

Estas nuevas generaciones de jóvenes indígenas universitarios se perfilan como actores sociales que cuestionan las condiciones de desigualdad en las que viven las poblaciones indígenas, exigen y demandan un trato equitativo, desean modificar y reivindicar el estereotipo que se tiene asociado a su pertenencia étnica y lejos de ocultar o replegar sus elementos culturales, los muestran y exaltan.

5.3.5 Interseccionalidad de características

Las secciones anteriores expusieron los factores de riesgo y de protección presentes a lo largo del curso de vida de las y los jóvenes, así como su influencia en la conformación de las trayectorias educativas universitarias, también se identificó que ciertas características sociodemográficas representaron un factor de riesgo adicional.

Dichas características fueron la condición migratoria, la condición lingüística, el género y la generación. La condición migratoria se refiere al tiempo de residencia en la ciudad y al tipo de acompañamiento. Es decir, algunos jóvenes nacieron en la ciudad o migraron desde edades tempranas y se encontraban viviendo con sus familias nucleares al momento de la entrevista, mientras que otros se trasladaron al finalizar sus estudios de educación media superior, por lo que tenían menos tiempo viviendo en la ciudad y por lo general viajaron sin sus familias, y llegaron a residir solos o con alguna persona de la familia extensa.

La condición lingüística se relaciona con la capacidad de las y los jóvenes de hablar su lengua materna además del español; el género con las características, prácticas, representaciones o roles asociados a las personas en función de lo que se conceptualiza como propio de los hombres o mujeres (Lamas, 2000), y la generación con la edad que tienen y en la que comenzaron a estudiar la universidad.

Cada una de estas características complejizó las trayectorias universitarias de las y los jóvenes ya que se sumaron a los factores de riesgo relacionados con las trayectorias vitales, con la estructura de capitales, con el contexto sociocultural de la ZMM y con los procesos de aculturación. Dada la variedad de perfiles de las y los jóvenes entrevistados, en algunos se interseccionó más de una de las características señaladas.

La interseccionalidad es un concepto acuñado por Kimberlé Crenshaw para evidenciar la multiplicidad de formas y dimensiones de opresión que experimentan las mujeres negras, dado que no solamente son discriminadas o menoscabadas por su identidad de género sino también por su identidad étnica (Crenshaw, 1989). Los postulados del enfoque interseccional permiten argumentar que, al conjuntarse diferentes características en el curso de vida de las y los jóvenes indígenas se tienen experiencias y trayectorias con mayores dificultades, dado que cada característica por separado implica cierta forma de dominación, conflictos y dificultades, al imbricarse más de una, maximiza los obstáculos para consolidar sus estudios universitarios.

La característica de género representó un factor de riesgo en tanto que las mujeres debieron enfrentar prácticas machistas ejercidas principalmente por sus padres o hermanos mayores que les obstaculizaron continuar sus estudios universitarios bajo la premisa que por ser mujeres debían permanecer solamente en actividades relacionadas con el hogar y cuidado de los hijos. Asimismo, tanto mujeres como hombres refirieron haber sufrido acoso escolar durante la primaria, secundaria y universidad por su pertenencia étnica. Sin embargo, solamente las mujeres reportaron consecuencias adversas, particularmente en relación con su autoconcepto y pertenencia étnica, pero también en los procesos de socialización dado que minimizaron las interacciones con otros compañeros o bien desarrollaron actitudes y respuestas agresivas.

La condición etnolingüística involucró dificultades para las y los jóvenes bilingües que hasta antes de migrar se comunicaban la mayor parte del tiempo en su lengua materna. Dicha situación dificultó el proceso de transición al entorno urbano y universitario porque debieron adaptarse al uso del español y si bien sabían hablarlo, leerlo y escribirlo, representó un desafío los primeros meses dado que debieron ampliar su vocabulario. Se encontró, además, que estas

y estos jóvenes experimentaron más prácticas de no reconocimiento que sus pares no hablantes, dado que la lengua fue un marbete identitario que les asoció con una comunidad o población indígena y los expuso con mayor frecuencia a dichas prácticas

La condición migratoria también fue una característica que influyó en las trayectorias educativas universitarias, particularmente para quienes migraron a la ciudad para estudiar la universidad y lo hicieron sin la compañía de sus familias, dado que como se mencionó se enfrentaron a una transición doble, al tener que adaptarse a los usos y costumbres de la ciudad y al mismo tiempo a la vida universitaria. Ello supuso enfrentarse a las exigencias académicas, interactuar con sus pares y tratar de establecer redes de apoyo con ellos y ellas, situación que no siempre fue posible dadas las prácticas de no reconocimiento experimentadas.

Finalmente, la generación tuvo un impacto significativo. Los cambios institucionales a nivel gubernamental y educativo han permitido que las y los jóvenes indígenas de las nuevas generaciones accedan a otro tipo de recursos que antes no existían, tales como becas o apoyos federales. Ciertas políticas universitarias han posibilitado que más jóvenes ingresen, concretamente aquellas relacionadas con la flexibilidad y apertura de otros horarios para estudiar (cursos sabatinos) o con la realización de servicio becario en la universidad para reducir el costo de la matrícula. Sin embargo, quienes finalizaron sus estudios universitarios hace cinco años aproximadamente señalaron que enfrentaron mayores obstáculos dado que no existían las oportunidades, políticas o programas dirigidos a jóvenes indígenas que hay en la actualidad.

La interseccionalidad del género, la generación, la condición etnolingüística y la migratoria complejizaron la permanencia y egreso universitario, dado que se sumaron y

recrudescieron las amenazas descritas en las secciones previas tales como el bajo volumen de capitales, las trayectorias familiares y educativas preuniversitarias. Es decir, la imbricación de tales características incrementó la acumulación de desventajas y desigualdades. Por consiguiente, las mujeres jóvenes que migraron a la ciudad, que son hablantes de su lengua materna y además que finalizaron sus estudios universitarios hace aproximadamente cinco años, presentaron mayores factores de riesgo que el resto de las y los jóvenes en donde se imbricaron solo algunas de dichas características.

Es crucial exponer que dichas características tuvieron implicaciones en las trayectorias educativas universitarias, complicando su desarrollo y derivando en el abandono escolar solamente si se conjugaron con la ausencia de capital social. Lo anterior se evidencia al identificar que las y los jóvenes que abandonaron la universidad, pero reingresaron tiempo después, que egresaron o que siguen estudiando tuvieron la oportunidad de resarcir o minimizar los riesgos devenidos de la interseccionalidad de una o más características debido a la presencia de los factores de protección descritos, particularmente del capital social de puente.

Es importante puntualizar que, si bien el capital social de puente y otros factores de protección redujeron las desventajas derivadas de las características sociodemográficas señaladas, ello no quiere decir que desaparecieron, en tanto que están asociadas a preconcepciones y problemáticas estructurales que privilegian ciertas características e identidades sobre otras. Dichas preconcepciones tienen su origen en:

“la historia de la colonización, pues cualquier variable en torno al fenómeno de raza, estereotipo y fenotipo, tiene su génesis en las prácticas de gobierno que operaron sobre

las poblaciones, sus culturas y las corporalidades de los sujetos...prácticas que, durante más de cinco siglos, han determinado en la vida cotidiana de nuestras naciones “mestizas”, las relaciones de poder y clasificación entre las personas” (Castillo-Guzmán, 2018, p.8)

Resulta esencial señalar que las y los jóvenes lograron egresar de la universidad o bien continúan estudiando, gracias a la combinación de una serie de factores de protección que les permitieron afrontar las desventajas acumuladas al contar con una persona en la familia que les apoyara, tener el capital económico mínimo para poder migrar, contar con ciertas redes migratorias en la ciudad, tener acceso a información e instituciones que proporcionan becas, pero también disponer de determinado capital emocional y agencia para desarrollar estrategias.

Sin embargo, no todas las personas pueden contar con la combinación, en ocasiones fortuita, de tales elementos. La mayor parte de la juventud indígena carece de la oportunidad de ingresar a la educación superior y, quienes lo logran, no siempre pueden finalizar sus estudios. Lo anterior pone de relieve que las políticas y programas de apoyo si bien son importantes en tanto que ayudan a minimizar los riesgos de deserción, son insuficientes dado que no logran cubrir las necesidades educativas de toda la juventud indígena.

Además de dichas acciones se requiere mejorar las condiciones estructurales en las que viven las personas indígenas, asegurar la equidad en las oportunidades laborales, educativas, de acceso a servicios de calidad y, sobre todo, combatir y eliminar las prácticas de no reconocimiento que influyen en las relaciones de poder e interacciones que entablan con otras personas y que se permean al contexto educativo. Por tanto, es fundamental atender las desigualdades estructurales que ocasionan desventajas sociales y tomar en cuenta que el

posicionamiento de ciertas identidades por encima de otras obedece a factores históricos, políticos y sociales, por ende, están sujetas a transformaciones temporales y geográficas.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

Las investigaciones sobre trayectorias educativas universitarias de jóvenes indígenas en México se han concentrado principalmente en las causas que favorecen o dificultan su ingreso a la universidad. Dichos estudios han aportado hallazgos que permiten comprender mejor la problemática, sin embargo, también han evidenciado la necesidad de realizar investigaciones de corte cualitativo en las que se privilegie conocer y comprender las experiencias de las y los estudiantes a través de todo el proceso formativo y profundizar en las situaciones que propician la permanencia y posterior egreso o la deserción escolar.

En ese sentido, el presente estudio abordó la conformación y consolidación de las trayectorias educativas universitarias de jóvenes indígenas, enfocándose no solamente en las situaciones que influyeron en el ingreso escolar, sino también analizando las diferencias o características que ocasionaron la interrupción o finalización de los estudios universitarios.

Los hallazgos permiten concluir que las trayectorias educativas universitarias de las y los jóvenes indígenas están caracterizadas por una serie de desventajas sociales que se acumulan a lo largo de sus cursos de vida y ocasionan una desigualdad persistente. Estas desventajas comienzan desde la infancia debido a la profesión de los padres e ingreso monetario con el que cuenta la familia. Ello les posiciona con determinada estructura y volumen de capitales, y les impide o dificulta la adquisición de materiales educativos y/o experiencias formativas que faciliten sus trayectorias académicas.

Aunque se habla de desventajas, en realidad son problemáticas derivadas de las características estructurales desiguales, dado que en un mundo equitativo el acceso a recursos escolares, de salud, culturales o de otra índole no deberían estar condicionados por el ingreso familiar o profesión de los progenitores.

Si bien tales conclusiones coinciden con algunos trabajos realizados en universidades interculturales que denotan la importancia del capital cultural y económico para la vida académica, también se identificaron otros factores que están presentes en las trayectorias educativas universitarias, lo que permite profundizar y robustecer el conocimiento que se tiene sobre ellas y de manera puntual, en universidades convencionales.

Las y los jóvenes indígenas inician su carrera educativa en una posición desventajosa a la cual se le van sumando características que empantanar y complejizan su trayectoria escolar. Al ser familias con un capital económico escaso y limitado, en ocasiones las y los hijos deben salir a trabajar para apoyar con los gastos familiares o quedarse a cargo de las labores del hogar o de sus hermanos menores, lo cual reduce el tiempo que le pueden dedicar a las actividades escolares.

La situación económica complicada deriva en un escaso volumen de capital cultural, particularmente en su estado objetivado e institucionalizado por lo que se escapa la posibilidad de adquirir los materiales y objetos necesarios para aprovechar mejor la vida académica o bien, resulta imposible que las y los hijos ingresen a cursos extracurriculares que complementen su formación. Esto se complejiza cuando se experimentan vivencias que afectan el capital emocional, tales como la violencia intrafamiliar, el acoso escolar o las prácticas de no reconocimiento manifestadas en acciones que les discriminan, excluyen o

infantilizan por ser indígenas, lo cual merma su autoconcepto e incide en su desempeño educativo.

Si las características en los cursos de vida han sido sumamente complejas y además se agregan las dificultades devenidas del contexto sociocultural que menoscaba a las poblaciones indígenas, ¿cómo lograron las y los jóvenes continuar estudiando y egresar de sus carreras profesionales?

Se concluye que pese al contexto familiar y social complejo que derivó en un escaso volumen de capital económico, cultural y emocional, también se presentaron algunas ventajas y características en sus cursos de vida que operaron de manera sincrónica y diacrónica a las desventajas. En conjunto, dichas características permitieron atenuar los riesgos devenidos de las condiciones desiguales y ello a su vez posibilitó que continuaran con su formación académica hasta ingresar a la universidad. Ciertos elementos de los distintos capitales fungieron como factores de protección desde las primeras etapas de vida, lo cual permitió que las y los jóvenes enfrentaran y redujeran hasta cierto punto las desventajas sociales y los riesgos devenidos de las condiciones estructurales y de la falta de otro tipo de capitales.

En ese sentido, ante un contexto familiar complicado se encontró que al menos una persona apoyó la continuidad de los estudios, ya fuera económicamente o de manera intangible a través de palabras de aliento, esto representó un primer elemento de soporte al cual asirse para continuar estudiando.

En la educación básica y media se enfrentaron a prácticas de no reconocimiento por parte de sus pares e inclusive a algunos docentes negligentes. No obstante, fue precisamente la

labor de otros docentes lo que les ayudó, nuevamente a través de apoyo moral y reconocimiento que, en cierta medida, subsanó el autoconcepto de las y los jóvenes.

Si bien se careció del ingreso suficiente para adquirir elementos que incrementaran el capital cultural objetivado e institucionalizado y esto representó una desventaja al ingresar a la universidad, el capital cultural incorporado sí fue robustecido a través de los aprendizajes adquiridos en la familia, en los empleos y por los pares, es decir, mediante los diferentes procesos de socialización.

Es notoria también la capacidad de agencia que las y los jóvenes desplegaron sobre todo a partir de la preparatoria y mediante la cual robustecieron consciente o inconscientemente su capital social, dado que establecieron relaciones e intercambio de beneficios con pares, docentes y empleadores. Dichas personas proporcionaron no solamente apoyo moral y motivación, sino también información relevante para el ingreso y continuidad de los estudios universitarios. En particular se volvió fundamental la información sobre instituciones que ofertaban becas académicas y de manutención.

Tales instituciones incrementaron el capital social, pero de tipo puente, ya que a través de ellas se tuvo acceso a beneficios e intercambios que robustecieron el capital económico mediante las becas para la manutención o para los gastos escolares, el capital cultural a través de los recursos didácticos y cursos de nivelación escolar y el capital emocional mediante apoyo terapéutico y talleres o pláticas de desarrollo humano y de superación personal. Asimismo, se identificó que el capital social de vínculo y de puente han estado presentes como factor de protección a lo largo de los cursos de vida de las y los jóvenes, y han minimizado los

riesgos para las trayectorias escolares ocasionados por el escaso o limitado volumen de los otros capitales.

También se encontró que el capital social y sus beneficios se articularon con otros elementos o características personales, principalmente con la motivación para continuar estudiando, dado que a raíz de ella las y los jóvenes modificaron sus diálogos internos como estrategia de adaptación frente a las adversidades. Por ende, se concluye que tanto los factores de riesgo como de protección relacionados con la estructura y volumen de capitales influyeron en las estrategias que las y los jóvenes accionaron para consolidar sus trayectorias educativas universitarias. Además, que el capital social fue un punto medular para la conformación y consolidación de dichas trayectorias, dado que al articularse con la agencia favoreció el incremento de los otros tipos de capitales y, en conjunto, abonaron a la permanencia y egreso universitario.

Al comparar las trayectorias vitales y educativas preuniversitarias de las y los jóvenes egresados, activos y desertores se encontró que las desventajas fueron similares en los tres tipos de casos. Por ejemplo, se identificaron desventajas asociadas a la violencia familiar, a la ausencia del padre, a un escaso volumen de capital económico, emocional y cultural y a las prácticas de no reconocimiento experimentadas.

Sin embargo, en las trayectorias educativas universitarias de quienes desertaron, fue la combinación de dichas desventajas que, sumadas a la falta de otras estrategias dieron como resultado la pausa temporal o definitiva en sus estudios universitarios. En los cinco casos se presentaron eventos que les impidieron continuar con el pago de las cuotas escolares y tener el recurso necesario para adquirir todo lo relacionado con la vida académica (transporte,

materiales). Esta falta de capital económico tuvo como detonante problemas familiares que, combinados con un volumen de capital emocional limitado y un escaso capital social ocasionaron que carecieran de elementos suficientes para continuar estudiando.

Entonces teníamos el pago pues ahora si de lo de mi mamá y más aparte teníamos muy extenso acá lo que yo tenía que pagar en la universidad y pues no se pudo ya, la verdad ahí sí me agüité y dije no, pues ahora sí que siempre no se puede (Fabián, comunicación personal, 25 de enero de 2021).

Las trayectorias educativas universitarias de jóvenes activos siguen en construcción, sin embargo, quienes cuentan con algún tipo de beca y que además han robustecido su capital emocional afirman que el único reto que vislumbran para consolidar sus estudios atañe a la carga académica que tienen, mientras que aquellos jóvenes que no cuentan con apoyo económico extra señalan que además de lo relacionado con temas académicos, su principal preocupación es reunir el dinero para las cuotas escolares, situación que subsanan mediante el apoyo de sus familias o empleándose en algún lugar. No obstante, el capital emocional constructivo que tienen les permite afrontar la escasez de capital económico y tratar de sobreponerse.

Aunque en el caso de las y los jóvenes egresados la trayectoria educativa universitaria tampoco fue sencilla, las estrategias desplegadas les ayudaron a robustecer el capital social de puente, mediante el cual adquirieron capital económico, capital emocional y capital cultural incorporado (características que no se encontraron en quienes desertaron de la universidad).

La mayoría de las y los jóvenes que egresaron o continúan estudiando han logrado lidiar con las desventajas y obstáculos mediante el uso del capital social de puente, dado que a

través de este obtuvieron recursos monetarios para su manutención o gastos escolares, así como el acceso a formación académica y personal en distintos temas lo cual robusteció su capital cultural y emocional.

Si bien el capital social de puente tuvo una relevancia significativa para adquirir otro tipo de capitales, no se puede demeritar la importancia del capital social de vínculo en tanto que, los beneficios recibidos de este fueron de suma importancia para sortear las dificultades durante las primeras etapas de vida, periodos en los que se carecía de otro tipo de capitales, pero se contaba con el apoyo y motivación de personas cercanas. En consecuencia, se encontró que una estructura de capitales escasa y trayectorias vitales complicadas pueden posicionar a las y los jóvenes con ciertas desventajas que derivan en factores de riesgo para la continuidad de sus trayectorias educativas universitarias, sin embargo, la conformación y consolidación de éstas es más compleja, en tanto que se articulan y operan de manera simultánea otras ventajas y factores de protección que promueven o dificultan el egreso de la universidad.

Como se mencionó, algunas de las ventajas y desventajas sociales que se encontraron en la investigación no son exclusivas de la población indígena y se presentan también en otros grupos vulnerables del país. Un capital económico escaso o limitado, problemáticas familiares o la falta de capital cultural y emocional también pueden identificarse en otros jóvenes que viven en comunidades rurales y urbanas que no necesariamente se autoadscriben a una etnia indígena.

No obstante, la particularidad de las y los jóvenes indígenas es la intersección de características que recrudecen las desventajas. A la clase socioeconómica como categoría social se le superpone o suma la etnia, lo cual conlleva una serie de desventajas que son vistas

así por la construcción sociocultural e histórica de lo que significa ser indígena en México. Es decir, la etnia debería ser solo una característica más, pero se convierte en desventaja dadas las innumerables prácticas de no reconocimiento que viven las y los jóvenes indígenas por lo que no solamente son discriminados, excluidos, infantilizados o explotados por ser pobres, sino por ser pobres e indígenas.

Por tanto, a diferencia de las y los jóvenes pobres no indígenas, deben enfrentarse al escrutinio social que merma su capital emocional y desplegar estrategias diferentes, un caso concreto es enfrentarse a la exclusión de compañeros de universidad, quienes no les permiten integrarse a sus equipos y, por ende, deben realizar las actividades solos.

Si a la categoría de clase y etnia, se le suma la de género, se está ante una trayectoria aún más complicada. A lo largo de la exposición de los resultados se aprecia que las mujeres indígenas pobres se han enfrentado a más problemáticas que sus pares hombres, debido sobre todo a las prácticas machistas que siguen ubicando su presencia solo en actividades del hogar y no se concibe su ingreso al mundo universitario, discurso que también es reproducido por algunos de sus docentes en la universidad. A estas categorías se le suma la condición lingüística, dado que las y los jóvenes que se comunicaban en su lengua materna hasta antes de migrar presentaron mayores dificultades para habituarse al uso del español, particularmente durante las clases y en la realización de las tareas escolares.

Dado el proceso de adaptación que conlleva el cambio de residencia, quienes migraron para ingresar directamente a la universidad experimentaron una doble transición simultánea, ello debido a que debieron afrontar los retos que implica ingresar a la educación superior al mismo tiempo que las dificultades de vivir en un nuevo lugar. Dichas situaciones se

maximizaron sí además la migración se realizó de manera individual, sin el apoyo o acompañamiento de algún familiar o conocido.

Finalmente, la generación también representó una característica sociodemográfica que resultó beneficiosa para las y los jóvenes que se encuentran estudiando actualmente o que egresaron hace uno o dos años, dado que tuvieron acceso a programas y políticas gubernamentales, de asociaciones civiles y de las propias universidades que no existían cuando las y los jóvenes de generaciones mayores cursaron sus estudios.

Por tanto, en las y los jóvenes de la presente investigación se interseccionan categorías de clase, etnia, género, generación, condición lingüística y migratoria que dotan de particularidad sus trayectorias educativas universitarias en comparación al menos con las de jóvenes no indígenas y ello multiplica las dimensiones o formas de desigualdad a las que se exponen. A estas categorías habría que agregarles también otras que pueden estar presentes tales como orientación sexual o alguna discapacidad que intensifique las desventajas ya presentes.

Entonces ¿es posible superar las condiciones estructurales y desventajas acumuladas a través del curso de vida de jóvenes indígenas? ¿Se pueden subsanar los factores de riesgo latentes para la culminación de cada etapa escolar incluyendo los estudios universitarios? La respuesta es afirmativa, pero para ello se deben articular ciertos factores de protección, principalmente el capital social, el cultural incorporado y el emocional, impulsados y organizados por la capacidad de agencia de las y los jóvenes.

Además, sumado al esfuerzo individual que realicen las y los jóvenes, se requiere forzosamente la presencia de características estructurales que combinadas logren una igualdad

de oportunidades en todos los niveles educativos, de tal forma que se anulen o minimicen las desventajas acumuladas en los niveles preuniversitarios, puesto que como se encontró en el análisis de los resultados, los riesgos educativos y las desventajas comienzan desde la infancia y se intensifican conforme se avanza en la trayectoria escolar y además, dichas desventajas están asociadas a las categorías de etnia, género, generación y clase.

Por tanto, los esfuerzos de las y los jóvenes deben acompañarse de políticas universitarias orientadas a apoyarles según sus necesidades. Se precisa de una estrategia integral que se sirva de experiencias y aprendizajes pasados para evitar que las políticas se conviertan solamente en acciones afirmativas y compensatorias, sino que también apunten a crear universidades con una perspectiva intercultural crítica, a evitar que las instituciones de educación superior sean lugares de asimilación cultural y se conviertan en cambio, en el espacio social donde se puedan gestar nuevas formas de interacción social.

En ese sentido, más que crear una nueva sede de universidad intercultural en el estado, la apuesta podría enfocarse en introducir la perspectiva intercultural en las instituciones que ya existen en Nuevo León, aprovechar el aparato educativo del estado y permear en cada uno de los niveles educativos y en los currículos esta perspectiva intercultural. Particularmente porque el estado seguirá siendo foco receptor de migrantes intra e interestatales, así como internacionales, no sólo pertenecientes a una población indígena sino con una variedad cultural que puede enriquecer la educación.

También es importante pensar más allá de las políticas de acción afirmativa. Es necesario crear espacios en las universidades que se destinen a debatir el estado de la educación indígena, cuestionar y comprender los factores estructurales que devienen de una

acumulación histórica de desventajas para esta población y que los sitúa muy por detrás de la línea de salida al iniciar la carrera universitaria, en comparación con sus compañeros no indígenas.

Se debe evitar caer en prácticas interculturales en las que la juventud indígena sea hipervisibilizada como forma de atender la diversidad, pero solo desde la folclorización. Estas prácticas se manifiestan cuando existen actividades puntuales en las universidades destinadas a exaltar la riqueza cultural durante momentos o fechas específicas, pero en el resto del ciclo escolar no existen acciones que además de valorar la diversidad estén destinadas a cuestionar las desventajas, crear espacios de interacción y convivencia o promover la participación de las y los jóvenes indígenas.

Finalmente, resulta fundamental no esencializar a la población indígena joven dado que existe una heterogeneidad de situaciones que viven en función de sus bagajes culturales e individuales por lo que si bien existen problemáticas transversales que enfrentan, también es necesario reconocer que cada grupo étnico se diferencia en usos y costumbres, así como en características sociodemográficas que han de ser tomadas en cuenta cuando se propongan acciones o programas.

Es importante reconocer que las juventudes indígenas son polisémicas, por tanto, se presentan distintas configuraciones en función no solo de su pertenencia étnica sino también de su condición lingüística, migratoria, de género y generación, a la que se le suman otras características que se relacionan con las experiencias a lo largo de sus cursos de vida y con los grupos de pertenencia en los que van teniendo injerencia.

Si bien es prioritario que las políticas se implementen en las distintas etapas educativas, en lo que respecta a las y los jóvenes que están por ingresar a la educación superior se enfatiza la importancia de desplegar programas en dos momentos de formación escolar: durante la transición a la universidad y en el primer semestre o año de clases.

Transitar de la preparatoria hacia la universidad representa un momento fundamental en las trayectorias académicas de las y los jóvenes. Los cambios y contrastes experimentados atañen no solo a la adaptación a un nuevo nivel educativo que les demandará mayor tiempo y compromiso, sino también conlleva crear y desarrollar nuevas redes de apoyo con sus pares, conocer y realizar todos los procesos administrativos y contar con el capital económico suficiente, además para quienes deben migrar, conlleva adaptarse al nuevo lugar.

Los primeros meses en la universidad son esenciales para que las y los jóvenes se adapten al nuevo sistema educativo y continúen su formación académica o que se vean sobrepasados por los cambios, el rigor académico, la falta de recursos educativos o la imposibilidad de compaginar el trabajo con los estudios y con ello que se incrementen los factores de riesgo para su permanencia. Por ello, es prioritario que cualquier intervención que tenga como finalidad incrementar el ingreso de las y los jóvenes indígenas a la educación superior, así como su permanencia y egreso contemple ambos momentos de la trayectoria educativa. Así también resulta fundamental que las y los docentes estén adecuadamente capacitados pedagógicamente, pero también tengan los conocimientos básicos para canalizar casos que requieran otro tipo de acompañamiento.

En ese sentido las tutorías universitarias pueden tener el potencial para promover la permanencia y egreso de jóvenes (Silva, 2015), dado que atienden no solamente cuestiones

escolares y de nivelación académica (capital cultural), sino también procesos personales (capital emocional) que puedan afectar el desempeño escolar. Sin embargo, para lograr la incursión de tal política es necesario que la universidad destine recursos monetarios para la capacitación y contratación de personal.

Si las unidades de apoyo académico del PAEIIES funcionaron, tal vez convendría retomarlas y realizar en conjunto acciones interculturales críticas que propicien el diálogo con los propios estudiantes para que las propuestas y políticas se orquesten desde sus necesidades reales y sentires. Y, sobre todo, tomando en cuenta el contexto sociocultural neolonés con sus beneficios y áreas de oportunidad.

Aunque los estudios universitarios *per se* no pueden garantizar la movilidad social que permea en el imaginario social de las y los participantes y sus familias, sí se convierte en un campo social mediante el cual se presentan cambios significativos en sus vidas, dado que tienen acceso a experiencias y personas que incrementan sus capitales cultural y social, lo que también impacta en sus planes y proyectos futuros, abre un mundo de posibilidades al que ni siquiera imaginaban que pudieran acceder, y como bien menciona Berenice: les da la capacidad para seguir soñando (Berenice, comunicación personal, 13 de mayo de 2020).

Estudios previos sobre trayectorias educativas universitarias de jóvenes indígenas aportan conocimientos valiosos para la comprensión de la problemática, argumentando que los elementos fundamentales son el capital cultural y el económico, así como el origen social y el desempeño en la educación preuniversitaria. Estos trabajos han sido realizados en universidades interculturales o en estados con alta presencia indígena, en ello radica una de las principales diferencias y relevancia de la presente investigación dado que no sólo está

emplazada en universidades convencionales, sino además en un estado donde la presencia indígena apenas está visibilizándose.

Además de ello, el estudio indaga en las acciones que realizan las y los jóvenes para robustecer sus capitales por lo que aporta comprensión sobre las características estructurales que conforman las trayectorias educativas universitarias, pero también sobre cómo estas interactúan con otros elementos para lograr su consolidación. Si bien los hallazgos coinciden con los hallazgos de otros trabajos sobre la importancia del capital cultural y económico, también identifica la presencia de otros factores relevantes (capital emocional, capital social, agencia) y su interdependencia, lo que permite profundizar y ampliar el conocimiento que se tiene sobre las trayectorias educativas universitarias.

La presente investigación no sólo toma como punto de partida el ingreso a la universidad, sino que reconstruye los itinerarios biográficos de las y los jóvenes. Ello posibilita conocer las desventajas acumuladas desde las primeras etapas de vida, pero también identificar las estrategias y factores de protección que permitieron sobrellevarlas. Por tanto, se tiene una comprensión integral de los sucesos a lo largo de sus cursos de vida que incidieron en la conformación de las trayectorias educativas universitarias.

Finalmente, importa señalar que el incremento de la matrícula y egreso de la educación superior de este sector poblacional no solo tiene impacto en las trayectorias vitales de cada joven y sus familias, sino que también resulta fundamental para abonar al desarrollo sustentable, particularmente a su dimensión social en tanto que la distribución equitativa de recursos, de oportunidades y de participación son condiciones fundamentales para su promoción. El acceso a educación de calidad en todos los niveles es un servicio que puede

derivar en diversas oportunidades para mejorar la calidad de vida de las y los jóvenes, así como reducir las desventajas y desigualdades que enfrentan, al incrementar los medios para acceder a otro tipo de recursos tangibles e intangibles.

Los hallazgos y conclusiones derivados de la presente investigación representan un insumo para que instituciones educativas, gubernamentales y no gubernamentales desarrollen, innoven o mejoren las políticas y programas dirigidos hacia la juventud indígena. Es fundamental entender que los retos y problemáticas que enfrenta dicho sector poblacional van cambiando de acuerdo con el tiempo social y características del contexto, por lo que se requiere una investigación constante que siga aportando información al conocimiento ya existente.

Se sugiere desarrollar investigaciones que comparen los hallazgos aquí presentados con otros contextos geográficos y sociohistóricos. Asimismo, se considera pertinente profundizar en la composición e influencia del capital emocional en toda la trayectoria educativa, no sólo la universitaria, lo cual requerirá sin duda acudir a la transdisciplinariedad e involucrar elementos de la psicología.

Dado que el origen étnico posiciona a las y los jóvenes con una desventaja respecto a las personas indígenas, es posible que los factores de riesgo y protección aquí encontrados sirvan como insumo para indagar en las trayectorias educativas universitarias de otros grupos o poblaciones que, por sus características, se enfrentan también a prácticas de no reconocimiento tales como personas con algún tipo de discapacidad o pertenecientes a la comunidad LGBTTTI.

Las principales limitantes en la presente investigación se relacionaron con la ubicación de las y los participantes, particularmente dado que las condiciones de salud a nivel mundial y las restricciones en movilidad dificultaron el trabajo de campo. No obstante, a través del muestreo en cadena o bola de nieve se logró que los mismos participantes refirieran a otros. Asimismo, se contó con el apoyo de dos instituciones no gubernamentales a quienes se les expusieron los objetivos de la investigación y permitieron convocar a las y los jóvenes indígenas que atienden para su participación en el estudio.

De igual forma, como efecto de la pandemia, algunas de las entrevistas tuvieron que realizarse mediante plataformas virtuales o por llamada telefónica lo cual en ocasiones complicó la comunicación debido a la calidad de la red inalámbrica. La disponibilidad de las y los jóvenes también constituyó una limitante, particularmente porque en algunos casos, la carga académica y laboral reducía su tiempo disponible para realizar las entrevistas y, dado que fueron entrevista a profundidad se requería de al menos dos sesiones para completarlas.

REFERENCIAS

- Aguirre, V. (2014). Políticas públicas para la integración de los migrantes indígenas en el estado de Nuevo León y la percepción de los mismos acerca del trato que reciben en la comunidad [tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Nuevo León]. Repositorio institucional UANL. <http://eprints.uanl.mx/4077/>
- Álvarez-Rivadulla, M, (2019). ¿Los becados con los becados y los ricos con los ricos? Interacciones entre clases sociales distintas en una universidad de elite. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, (59), 50–67. <https://doi.org/10.29340/59.2049>

- Andrighetto, A. (2010). Os direitos humanos como instrumento de proteção contra o discurso de inferiorização. *Intersticios de la política y la cultura. intervenciones Latinoamericanas*, 6(11), 49–68.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/16901>
- Aquino, A. (2009). Entre el “sueño zapatista” y el “sueño americano”: La migración a estados unidos vista desde las comunidades zapatistas. *Migración y Desarrollo*, 13, 5–21.
<https://doi.org/10.35533/myd.0713.aam>
- Araiza, M. y Audelo, C. (2017). *El origen social de los estudiantes universitarios y su trayectoria escolar universitaria* [sesión de conferencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.
- Ariza, M. (2005). Juventud, migración y curso de vida. Sentidos y vivencias de la migración entre los jóvenes urbanos mexicanos. En M. Mier y Terán y C. Rabell (eds.), *Jóvenes y niños, un enfoque sociodemográfico* (pp. 39–70). Miguel Ángel Porrúa.
- Ávalos, S., Ramírez, B., Ramírez, J., Escobedo, J., y Gómez, F. (2010). La configuración de culturas juveniles en comunidades rurales indígenas de la Sierra Norte de Puebla. *Culturales*, VI, 117–146.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912010000200006&lng=es&tlng=es.
- Ávila, M., y Jáuregui, D. (2019). La desigualdad de género en el trabajo en mujeres indígenas en Nuevo León, México. *Revista Latino-americana de Geografía e Género*, 10(1), 43-65.
<http://eprints.uanl.mx/15645/1/12448-209209215678-1-PB.pdf>

- Ayala-Carrillo, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 484–509. <https://doi.org/10.1109/SKIMA.2014.7083557>
- Barabas, A. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de pueblos originarios. *Configuraciones. Revista de Sociología*, 14(2), 2–14. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.2219>
- Baronnet, B. (2008). La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”. Movilización étnica y autonomía negada en Chiapas. *Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, (53),100-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423839509007>
- Barth, F. (1976). Introducción. En F. Barth (ed.), *Los grupos étnicos y sus fronteras* (pp 9–49). Fondo de Cultura Económica.
- Bartolomé, M. (1992). La construcción de la persona en las etnias mesoamericanas. En L. Méndez (ed.), *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad. III Coloquio Paul Kirchhoff* (pp. 51–74). Universidad Nacional Autónoma de México.
- . (1997). Bases culturales de la identidad étnica.” En M. Bartolomé (ed.), *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México* (pp.75–98). Siglo XXI.
- . (2006). Los laberintos de la identidad. Procesos identitarios en las poblaciones indígenas. *Avá*, (9), 27–48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169014140003>

- Bartolucci, J. (1994). *Desigualdad social, educación y sociología en México*. Centro de Estudios sobre la Universidad; Porrúa.
- Bastiani, J., Ruiz-Montoya, L., Estrada, E., Cruz, T., y Aparicio, J. (2012). Política educativa indígena. Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas *Perfiles Educativos*, 34(135), 8–25. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000100002&lng=es&tlng=es.
- Bastida, M. (1999). La educación intercultural: el caso de Panamá. *Sinéctica*, (15), 1–14. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/411/404>
- Bean, J. (1984). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155–87. <https://doi.org/10.1007/BF00976194>
- Benhabib, S. (1995). Toward a deliberative model of democratic legitimacy.” En S. Benhabib (ed.), *Democracy and Difference* (pp. 67-94). Princeton University Press.
- . (2005). *Los derechos de los otros: extranjeros, residentes y ciudadanos*. Gedisa.
- . (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. igualdad y diversidad en la era global*. Katz.
- Bermúdez, F. (2013). Como ingenieras cuidamos mejor a las plantas. La situación de género de mujeres universitarias indígenas. *Zona Franca. Revista del Centro de Estudios*

Interdisciplinarios sobre Mujeres, 21(22), 65–74.

<https://zonafranca.unr.edu.ar/index.php/ZonaFranca/article/view/22/20>

———. (2015). "Desde arriba o desde abajo": construcciones y articulaciones en la investigación sobre educación intercultural en México. *LiminaR*, 13(2), 153-167.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-

[80272015000200012&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272015000200012&lng=es&tlng=es)

———. (2017). La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la educación superior intercultural en México. *Revista educación y desarrollo social*,

11(1), 116-145. <https://doi.org/10.18359/reds.1938>

Bermúdez, F., y Gómez, P. (2011). *¿Cómo llegué a una universidad intercultural? Apuntes desde la experiencia de escolarización de jóvenes indígenas en los Altos de Chiapas* [sesión de conferencia]. XI Congreso Internacional: retos y expectativas de la universidad, Ciudad de México, México.

Bernard, R. (2006). *Research methods in Anthropology*. Altamira Press.

Berry, J., Kim, U., Power, S., Young, M., y Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology: An International Review*, 38(2), 185–206. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1989.tb01208.x>

Bertely, M. (2017). Dialéctica, tensiones y paradojas. La educación intercultural en México. En M. Vargas-Garduño y G. Dietz (eds.), *La interculturalidad en espacios universitarios multiculturales* (pp. 29–46). Abya Yala.

- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5–37.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3238/323827304003>
- Blanco, M., y Pacheco, E. (2003). Trabajo y familia desde el enfoque del curso de vida: dos subcohortes de mujeres. *Papeles de Población*, 9(38), 159–193.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252003000400006&lng=es&tlng=es.
- Blasco, T., y Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure Investigación*, (34), 1–6.
<https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/408/399>
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 9–45.
<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- Bonfil, G. (1990). *México profundo*. Grijalbo.
- . (1991). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, IV (12), 165–204.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31641209>
- Bonilla-García, M., y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, (57), 305–315. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2016000300006>

- Borja, J., y Castells, M. (2002). Las ciudades multiculturales. En J. Borja y M. Castells (eds.), *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información* (pp. 111–39). Taurus.
- Bouchis, R., Moise, L., Perreault, S., y Senécal, S. (1997). Towards an Interactive Acculturation Model: A Social Psychological Approach. *International Journal of Psychology*, 32(6), 369-386. <https://doi.org/10.1080/002075997400629>
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- . (1987). Los tres estados del capital cultural (M. Landesmann, trad.). *Sociológica*, 2(5), 11–17. (original publicado en 1979). <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Los+tres+estados+del+capital+cultural#8>
- . (1999). *Cuestiones de Sociología*. Istmo.
- . (2000a). *Cosas dichas*. Gedisa.
- . (2000b). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social (M. Bernuz, trad.). En P. Bourdieu (ed.), *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 131-164). Descleé de Brouwer, S. A.
- . (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (2003). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (1985). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.

- Buendía, A (2021). Caminos y batallas para la equidad en la educación superior mexicana: veinte años de políticas y un desafío latente. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(1), 262-295.
<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/download/397/249/>
- Bustillos, O., Ramírez, B., y Juárez, J. (2018). Brecha digital en el bachillerato: en dos universidades interculturales de México. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 29(75), 155-176.
<https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/959>
- Byun, S., Meece, J., Irvin, M., y Hutchins, B. (2012). The role of social capital in educational aspirations of rural youth. *Rural Sociology*, 77(3), 355–79.
<https://doi.org/10.1111/j.1549-0831.2012.00086.x>
- Calderón, M. (2018). *Educación rural, experimentos sociales y estado en México: 1910-1933*. El Colegio de Michoacán.
- Camacho, S. (2009). Narrativas de identidad como forma de resistencia en la construcción de ciudadanía cultural en la organización de Wixaritari, artistas y artesanos unidos en la Zona Metropolitana de Guadalajara [tesis de maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superior de Occidente]. Repositorio institucional ITESO.
<https://rei.iteso.mx/handle/11117/2486>
- Cano, A., Sánchez, A., y Massot, M. (2016). Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del Área Metropolitana de Barcelona, España. *Revista Latinoamericana de Ciencias*

Sociales, Niñez y Juventud, 14(2), 1371–87.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.14233290415>.

Cardoso, R. (2007). Identidad étnica, identificación y manipulación. En R. Cardoso (ed.), *Etnicidad y estructura social* (pp. 47–86). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Universidad Iberoamericana, Casa abierta al tiempo.

Carnoy, M., Santibáñez, 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*, 32(3), 9–43.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27032302>

Carrera, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187–210.
<https://idus.us.es/handle/11441/36261>

Casillas, M., Badillo, J., y Ortiz, V. (2010). Estudiantes indígenas en la Universidad Veracruzana. Una aproximación a su experiencia escolar. En A. Colorado y M. Casillas (eds.), *Estudios recientes en educación superior. Una mirada desde Veracruz* (pp. 53–99). Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación.

Casillas, M., Chain, R., y Jácome, N. (2015). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. En J. Ortega, R. López y E. Alarcón (eds.), *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México* (pp. 43–78). Instituto de Investigaciones en Educación

Castillo, A. (2016). Reconstrucción histórico-política de la educación indígena en México y los antecedentes no oficiales de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 691-717. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300691&lng=es&tlng=es.

Castillo, J. (2007). *La diversidad vista y oculta entre los otros y nosotros. Un estudio sobre la identificación de migrantes tenek de la Huasteca potosina en el Área Metropolitana de Monterrey* [tesis de maestría, El Colegio de San Luis]. Repositorio institucional COLSAN. <https://colsan.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1013/628>

Castillo-Guzmán, E. (2018). Prólogo: Discriminación y racismo en el México profundo. En B. Baronnet, G. Carlos y F. Domínguez (eds.), *Racismo, Interculturalidad y Educación en México* (pp. 7-16). Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/bdie/files/2018/10/Libro-Racismo-interculturalidad-educacion-Mexico.pdf>

Cavazos, I. (1994). *Breve historia de Nuevo León*. Fondo de Cultura Económica.

Chávez, M. (2007). *Estrategias de permanencia de los estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo* [sesión de conferencia]. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara, México.

———. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de la educación superior*, 37(148), 31–55.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000400003&lng=es&tlng=es.

Chávez- González, M. (2013). La familia, las relaciones afectivas y la identidad étnica entre indígenas migrantes urbanos en San Luis Potosí. *Relaciones*, 34(134), 131–155.
<https://doi.org/10.24901/rehs.v34i134.462>

———. (2014). Identidad étnica, migración y socialización urbana. Profesionistas indígenas de la Huasteca en la capital potosina. CIESAS, El Colegio de San Luis.

Colantonio, A. (2007). *Social sustainability: an exploratory analysis of its definition, assessment methods metrics and tools*. (EIBURS Working Paper Series). Oxford Brooks University, Oxford Institute for Sustainable Development. <http://eprints.lse.ac.uk/35947/>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2018). *La ineficacia de la desigualdad. Trigésimo séptimo período de sesiones de la CEPAL*.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43566/4/S1800302_es.pdf

Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo. (1987). *Nuestro futuro común*.
http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf

Comisión Nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas. (2015). *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México*.
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/239921/01-presentacion-indicadores-socioeconomicos-2015.pdf>

———. (2016). *Panorama General sobre la Población Indígena en Nuevo León*.
<https://www.cedhnl.org.mx/imagenes/publicaciones/presentaciones/PueblosIndigenasEnNL/5-Presencia-indigena-en-NL.pdf>

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2018). *La pobreza y la población indígena en México, 2008-2018*.
https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_Indigena.aspx

———. (2019). *Estudio diagnóstico del derecho a la educación 2018*.
https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2018). *Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017. Prontuario de resultados*. http://sindis.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2019/02/ENADIS_2017_Prontuario.pdf.

———. (2020, 18 de septiembre). *Discriminación e igualdad*.
https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id_opcion=142&op=142

Crawley, K., Cheuk, C., Mansoor, A., Perez, S., y Park, E. (2019). A proposal for building social capital to increase college access for low-income students. *JELPS. Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 3(1), 1–14.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1226937.pdf>

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics.

University of Chicago Legal Forum, 1, 139-167.

<http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>

Cruz, E. (2013). Multiculturalismo e interculturalidad. Una crítica al enfoque de Will Kymlicka. *Comunicación, cultura y política. Revista de Ciencias Sociales*, 11(20), 45-76.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55228138003>

Cruz, T. (2009). Mudándose a muchacha. La emergencia de la juventud en indígenas migrantes. En S. Meneses y G. Freyermuth (eds.), *De crianzas, jaibas e infecciones. Indígenas del sureste en la migración* (pp. 169–209). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

———. (2013a). Selváticos cowboys: la condición juvenil de Tzeltales en California. *Devenir. Revista de estudios culturales y regionales*, 4(24), 177–195.

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxwb3J0YWxkZXZlbmlycmV2fGd4OjQ1ZmU2Y2MzMTJmNjc0YjM>

———. (2013b). Campesinos anorteñados y selváticos cowboys: la condición juvenil de tzeltales en California. En T Cruz y Y. González (eds.), *Juventudes en frontera: tránsitos, procesos y emergencias juveniles en México, Chile, Nicaragua y México* (pp. 38-57). Abya Yala.

Cuesta, O. (2019). Funciones del reconocimiento en la práctica educativa. *Teoría de la educación. Revista universitaria.*, 31(1), 81–101. <https://doi.org/10.14201/teri.19011>

Cuevas, J. y De Ibarrola, M. (2012). Vidas cruzadas. Los estudiantes que trabajan: un análisis de sus aprendizajes. *Revista de la Educación Superior*, 42(156), 124-148.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5336015>

Czarny, G. (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. Universidad Pedagógica Nacional.

De la Cruz, M., y Ascencio, F. (2014). El rock indígena en Chiapas: estrategias de reconocimiento y consumo cultural. En M. de la Cruz, J. Zebadúa, y F. Ascencio (eds.), *Etnorock: los rostros de una música en el sur de México* (pp. 27–42). UNICACH, CESMECA, Juan Pablos Editor.

De Sousa Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes: epistemologías del sur contra el epistemicidio*. Morata.

Denzin, N. (1970). *The research act*. Aldine.

Denzin, N., y Lincoln, Y. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin y. Lincoln (eds.), *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa* (pp. 213–231). Gedisa.

Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Universidad de Granada-Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

- . (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192&lng=es&tlng=es.
- . (2020). Interculturalidad: una aproximación antropológica. En S. Brito, L. Basualto y R. Urrutia (eds.), *Interculturalidad(es) y migraciones. Desafíos desde una ciudadanía emergente* (pp. 17–46). Universidad Autónoma de Chile.
- Dietz, G., y Mateos, S. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Domínguez, F. (2011). *Zoques en la ciudad de Guadalajara: La reproducción de una identidad étnica dispersa*. [tesis de maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social]. Repositorio institucional CIESAS. <http://repositorio.ciesas.edu.mx/handle/123456789/144>
- Doncel, J., y Talancón, E. (2017). El rap indígena: activismo artístico para la reivindicación del origen étnico. *Andamios*, 14(34), 87–111. <https://doi.org/10.29092/uacm.v14i34.564>.
- Donoso, S., y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7–27. <https://doi.org/4067/S0718-07052007000100001>.

- Duarte, K. (2000). ¿Juventud o Juventudes?: Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Ultima Década*, 8, 59–77. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362000000200004>
- Dubet, F. (2004). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.
- Dufur, M., Parcel, T., y Troutman, K. (2013). Does capital at home matter more than capital at school? social capital effects on academic achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 21(1), 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2012.08.002>
- Durin, S. (2003). Nuevo León, un nuevo destino de la migración indígena. *Revista de Antropología Experimental*, 3, 1–7. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/2103>
- . (2007). ¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El Departamento de Educación Indígena en Nuevo León. *Frontera Norte*, 19(38), 63–91. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=136/13603803>
- . (2008). Introducción. En S. Durin (ed.), *Entre luces y sombras. miradas sobre los indígenas en el Área Metropolitana de Monterrey* (pp. 14–33). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- . (2010). Políticas neoindigenistas y multiculturalistas en el medio urbano. el estado y los indígenas en el Área Metropolitana de Monterrey.” En S. Durin (ed.), *Etnicidades urbanas en las américas. procesos de inserción, discriminación y políticas multiculturalistas* (pp. 313–38). La Casa Chata.

- Durin, S., y García-Tello, D. (2011). Etnicidad y educación superior: indígenas universitarios en Monterrey. En J. Olvera y B. Vázquez (eds.), *Procesos comunicativos en la migración: de la escuela a la feria popular* (pp. 59–84). COLEF; UR; ITESM.
- Durin, S., Moreno, R. y Sheridan, C. (2007). Rostros desconocidos. Perfil sociodemográfico de las indígenas en Monterrey. *Trayectorias*, 9 (23), 29-42. <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=60715117005>
- Eizenberg, E., y Jabareen, Y. (2017). Social sustainability: a new conceptual framework. *Sustainability*, 9(1), 2–16. <https://doi.org/10.3390/su9010068>.
- Elder, G. (1994). Time, human agency, and social change: perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1), 4-15. <https://doi.org/10.2307/2786971>
- Emirbayer, M. y Mische A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Ethington, C. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31(3), 48–61. <https://doi.org/10.1007/BF00992313>
- Fernández, J., Peña, A., y Vera, F. (2006). Los estudios de trayectoria escolar. Su aplicación en la educación media superior. *Graffylia*, (6), 24–29. <https://doi.org/10.1016/j.ijhydene.2016.09.026>
- Figuera, P., Dorio, I., y Forner, Á. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 349–369. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99251>

- Filgueira, F. (2007). *Cohesión, riesgo y arquitectura de protección social en América Latina*. (Serie Políticas Sociales 135). Comisión Económica para América Latina y El Caribe. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/6141/S0700407_es.pdf
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*. Addison-Wesley.
- Foladori, G. (2001). *Controversias sobre la sustentabilidad. la coevolución sociedad-naturaleza*. Porrúa.
- . (2002). Avances y límites de la sustentabilidad social. *Economía, Sociedad y Territorio, III* (12), 621-637. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11112307>
- Fornero, A., y Artaza, C. (2018). ¿Infantilización o feminización indígena? Reflexiones conceptuales para pensar el mestizaje. En G. Cruz (ed.), *Sujetos políticos indígenas* (pp. 99–118). Tesseo Press.
- Franco, L. (2012). Migración, remesas y desarrollo. En L. Franco (ed.), *Migración y remesas en la ciudad de Ixmiquilpan* (pp. 6–26). Universidad Autónoma de Hidalgo.
- Fraser, N. (2008a). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo, 4*(6), 83–99. <https://programadssrr.files.wordpress.com/2013/05/la-justicia-social-en-la-era-de-la-polc3adtica-de-identidad.pdf>
- . (2008b). *Escalas de justicia*. Herder.

- Galafassi, G. (1998). Aproximación a la problemática ambiental desde las ciencias sociales. *Theorethikos*, 1(6). <http://theomai.unq.edu.ar/artguido001.htm>
- Gallegos, G. (2019). *Jóvenes indígenas: retos y desafíos en sus trayectorias educativas universitarias* [sesión de conferencia]. VII Congreso Nacional de las Ciencias Sociales, Nuevo León, México.
- Gallegos, G., Cruz, T., y Martínez, G. (2020). Procesos identitarios de jóvenes indígenas universitarios. *Revista Internacional de Humanidades*, 7(1), 61–76. <https://doi.org/10.18848/2474-5022/CGP/v07i01/61-76>
- Gallegos-Martínez, G. y Martínez-Sánchez, M. (2021). Indigenous youth in the Monterrey Metropolitan Area. Risk factors for their university careers. En A. Marroquín, J. Olivares, D. Ventura y L. Cruz (eds.), *Women in Science T-XI Social Sciences Handbooks* (pp. 1-21). ECORFAN. <https://doi.org/10.35429/H.2021.2.1.163>
- Gallegos, G. y Martínez, M. (2021). Jóvenes indígenas: prácticas de no reconocimiento de su identidad étnica y estrategias de afrontamiento en universidades convencionales de Nuevo León (México). *Revista de El Colegio de San Luis*, 11(22), 1-42.
- Gallegos, G. y Martínez, M. (2021). La Sustentabilidad Social en las Instituciones de Educación Superior. Una Revisión Conceptual y Propuestas para su Aplicación. *Trayectorias*, 23(53), 45-67. <http://trayectorias.uanl.mx/53/index.htm>
- Gamio, M. (1969). Introducción. En M. Gamio (ed.), *El Inmigrante mexicano: la historia de su vida. Entrevistas completas 1926-1927*. Universidad Nacional Autónoma de México.

García, J. (2014). Jóvenes indígenas, identidad y rock en la Montaña de Guerrero. En M. de la Cruz, J. Zebadúa, y F. Ascencio (eds.), *Etnorock: los rostros de una música en el sur de México* (pp. 77–94). UNICACH, CESMECA, Juan Pablos Editor.

García, M., y Ascencio, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9–38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=802/80247939002>

García-Álvarez, L. (2012). *Jóvenes indígenas en Contextos Metropolitanos. La construcción de lo juvenil en una comunidad mixteca en el Área Metropolitana de Monterrey, Nuevo León*. [tesis de maestría, Escuela Nacional de Antropología e Historia]. Repositorio institucional ENAH.

<https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/tesis%3A531>

———. (2015a). Nosotros integramos la forma de ver el mundo de nuestra comunidad y de la ciudad. La juventud mixteca en el Área Metropolitana de Monterrey, Nuevo León. *Cuicuilco Revista de Ciencias Antropológicas*, 22(62), 241-264. <https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/6211>

———. (2015b). La configuración de la condición indígena juvenil en México: un panorama de investigación. En E. Cortés, M. Urteaga y C. Salazar (eds.), *Juventudes contemporáneas. Visibilidad en el espacio urbano* (pp. 107-136). Instituto de Altos Estudios Sobre el Deporte, Cultura y Sociedad, A.C.

- . (2016). Juventudes indígenas y educación superior en el Área Metropolitana de Monterrey. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(1), 153–73.
<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/8744>
- . (2020). La configuración del sujeto étnico juvenil en el Área Metropolitana de Monterrey. En J. Doncel y J. Sordo (eds.), *Jóvenes indígenas urbanos. Educación e identidad* (pp. 103-136). Gedisa.
- García-Tello, D. (2013). La espacialidad de los indígenas en el área metropolitana de Monterrey. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 34(134), 57-92.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292013000200003&lng=es&tlng=es.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. Sage Publications.
- Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad*. Amorrortu.
- . (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Amorrortu.
- Giménez, G. (1992). La identidad social o el retorno del sujeto en sociología. En L. Méndez (ed.), *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad. III Coloquio Paul Kirchhoff* (pp. 11–24). Universidad Nacional Autónoma de México.
- . (2000a). Materiales para una teoría de las identidades sociales. J. Valenzuela (ed.), *Decadencia y auge de las identidades* (pp. 45-78). El Colegio de la Frontera Norte-Plaza y Valdés Editores.

- . (2000b). Identidades étnicas: estado de la cuestión. En L. Reina (ed.), *Los retos de la etnicidad nacional en los estados nación del siglo XXI* (pp. 45–70). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Porrúa.
- . (2004). Culturas e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*, 66, 77-99.
<http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2004.0.58046>
- . (2006). El debate contemporáneo en torno al concepto de etnicidad. *Cultura y representaciones sociales*, 1(1), 129-144.
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102006000100005&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102006000100005&lng=es&tlng=es)
- . (2007). Cultura e identidades. En G. Giménez (ed.), *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales* (pp. 53–96). Secretaría de Cultura, ITESO.
- . (2011). Cultura, identidad y procesos de individualización. En *Identidades: teorías y métodos para su análisis* (pp. 15–28). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Colombiana de Educación*, (17).
<https://doi.org/10.17227/01203916.5140>
- Goffman, E. (2006). Alienación grupal e identidad del yo. En E. Goffman (ed.), *Estigma. La identidad deteriorada* (pp.133–151). Amorrortu.

- Gómez, C. (2010). El programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior. En G. Dietz, R. Hernández y R. Soto (eds.), *Pluriculturalidad y educación. Tomo II* (pp. 118-128). Universidad de Guanajuato.
- Gómez, D. (2019). Uso de las tecnologías de la información y la comunicación por universitarios mayas en un contexto de brecha digital en México. *Región y Sociedad*, 31, 2-25. <https://doi:10.22198/rys2019/31/1130>
- Gómez-Gallegos, M. (2015). La inscripción de lo indígena en la memoria institucional de una universidad tecnológica. En M. Pérez, V. Ruiz, y S. Velasco (eds.), *Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas: educación y migración* (pp. 169–204). Universidad Pedagógica Nacional.
- . (2018). El racismo de la inteligencia en las interacciones en el aula entre docentes y estudiantes universitarios En B. Baronnet, G. Carlos y F. Domínguez (eds.), *Racismo, Interculturalidad y Educación en México* (pp. 199-226). Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/bdie/files/2018/10/Libro-Racismo-interculturalidad-educacion-Mexico.pdf>
- González, A., Castro, E., y Bañuelos, D. (2011). Trayectorias escolares. El perfil de ingreso de los estudiantes de ciencias químicas: un primer abordaje para contrastación ulterior con otras disciplinas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 41(3), 119–138. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27022351006>.

- González-Apodaca, E. (2020). Más de vida que de escuela: experiencias escolares y exclusión universitaria de hombres y mujeres Ayuujk en Oaxaca, México. *De prácticas y discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, 9(13), 1-20. <http://dx.doi.org/10.30972/dpd.9134415>
- González-Apodaca, E. (2016). Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos: Experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria Ayuujk. CIESAS.
- González-Apodaca, E. (2014). Identidad étno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un bachillerato comunitario ayuujk. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1141-1173. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14032016007>
- González, K., Stoner, C., y Jovel, J. E. (2003). Examining the role of social capital in access to college for Latinas: toward a college opportunity framework. *Journal of Hispanic Higher Education*, 2(2), 146-170. <https://doi.org/10.1177/1538192702250620>
- González, L. (2010). La sistematización y análisis de los datos cualitativos. En R. Mejía y S. Sandoval (eds.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. (pp. 158–173). ITESO.
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29), 85-103. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002905.pdf>
- González-Arratia, N., Valdez, J., y Serrano, J. (2003). Autoestima en jóvenes universitarios. *CIENCIA ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 10(2), 173-179. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10410206>
- Guber, R. (2015). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.

- Gutiérrez, A., Granados, D., y Landeros, M. (2011). Indicadores de la trayectoria escolar de los alumnos de psicología de la Universidad Veracruzana. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3),1-30.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178009>
- Guzmán, C. (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. UNAM.
- Guzmán, F. (2014). *Capitales tecnológicos y trayectorias escolares en la Universidad Veracruzana Intercultural sede Huasteca* [tesis de maestría, Universidad Veracruzana]. Repositorio institucional UV. <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/42080>
- Haraway, D. (2020). *Manifiesto Ciborg*. Kaotica Libros.
- Hernández, C., Sanmiguel, F., y Rodríguez, M. (2007). *Autoestima y rendimiento académico en estudiantes* [ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/1754.pdf
- Hernández, E. (2014). *Curso de vida y trayectorias. estudio de caso de menores migrantes en la frontera norte* [tesis de maestría, El Colegio de la Frontera Norte]. Repositorio institucional COLEF. <https://www.colef.mx/posgrado/tesis/20121031/>
- Hernández, R. (2010). Diseños del proceso investigación cualitativa. En R. Hernández, C. Fernández y M. Baptista (eds.), *Metodología de la Investigación* (pp. 685–714). Mc GrawHill. <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2012/04/Met-Inv/15.pdf>

Hernández, V. (2013). Escolarización, trayectoria escolar y condiciones de profesionalización de estudiantes indígenas. *Reencuentro*, (68), 69-77.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34030524009>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Honneth, A. (1997). *Las luchas por el reconocimiento*. Crítica.

———. (2007). *Reificación*. Katz.

Hutchison, E. (2011). A life course perspective. En E. Hutchison (ed.), *Dimensions of Human Behavior: The changing life course* (pp.1-38). Sage Publications.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*.
http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2013/PanoramaEducativoDeMexico/EF/Qro/2013_EF__Qro.pdf

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2015). *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015*.
http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825078966.pdf.

———. (2016). *Estructura económica de Nuevo León, en síntesis*.
<https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825090029>

- . (2021). *Presentación de resultados CENSO 2020. Nuevo León*.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/cpv2020_pres_res_nl.pdf
- Jáuregui, A. (2017, 25 de agosto). La inmigración indígena en Nuevo León. *Milenio*.
http://www.milenio.com/firmas/sociedad_sustentable
- Jiménez, L. (2007). *Multiculturalismo y derechos indígenas en México*. Universidad Carlos III.
- Julve, C. (2001). Multiculturalidad y educación. Niños inmigrantes en la escuela aragonesa. En A. Sipán (ed.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI* (pp. 213–240). Mira.
- Keyser, U. (2017). ¿Diversos o diferentes? reflexiones sobre la diversidad como construcción sociohistórica y su potencial crítico. En M. Vargas-Garduño y G. Dietz (eds.), *La interculturalidad en espacios universitarios multiculturales* (pp.15–28). Abya Yala.
- Kumar Acharya, A., Cervantes Niño, J., Pineda, M. del C., Irasemos Gallegos, I., y Molina, M. C. (2014). Migrantes indígenas en la zona metropolitana de Monterrey y los procesos de adaptación. *Antropología Experimental*, (10).
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1958>
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Paidós.
- . (2002). *Estados multiculturales, ciudadanos interculturales* [sesión de conferencia]. V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, Lima, Perú.
- . (2003). *La política vernácula, nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Paidós.

- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), 1-24.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>
- Legorreta, F. (2018). *Bullying y rendimiento académico en estudiantes de nivel medio superior* [tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México]. Repositorio institucional UAEM. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/99594>
- López, B., Rosales, J., y Damián, J. (2015). Habilidades sobre TICs, alumnos de procedencia indígena de ingreso a UNPA / On ICT skills, students from indigenous entrance UNPA. *RIDE Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 6(11), 467-485. <https://doi.org/0.23913/ride.v6i11.162>
- López, M. (2019). La desigualdad en educación superior en México a través del estudio de las trayectorias escolares. *Revista Constructores de Paz Latinoamericana (CoPaLa)*, 4(7), 175-187. http://132.248.192.241:8080/jspui/handle/IISUE_UNAM/409
- López-Ramírez, M. y Rodríguez, S. (2020). Métodos y técnicas de investigación en el análisis de trayectorias y transiciones educativas en México. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(6), 86-104.
<https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.05040607>
- Luján, N. (2008). Lo cualitativo como estrategia de investigación: apuntes y reflexiones. En P. Mejía, J. Juárez y S. Comboni (eds.), *El arte de investigar* (pp. 213–231). Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Mallimaci, F., y Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis (ed.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 175-212). Gedisa.

- Martín-Crespo, C. y Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27(1), 1–4.
<https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340/330>
- Martínez, G. (2014). Chiapas: cambio social, migración y curso de vida. *Revista Mexicana de Sociología*, 3(77), 347–382.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032014000300001&lng=es&tlng=es.
- Martínez, J. (2017). El habitus. Una revisión analítica. *Revista Internacional de Sociología*, 75(3), e067. <https://doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115>
- Martínez, J. (2020). Expectativas de retorno e identidad étnica de universitarios tének emigrados a Monterrey. En J. Doncel y J. Sordo (eds.), *Jóvenes indígenas urbanos. Educación e identidad* (pp. 255-288). Barcelona, España: Gedisa.
- Martínez, L. (2014). Miradas hacia la educación intercultural “Profes de lengua indígena” en escuelas primarias en el Área Metropolitana de Monterrey. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 9(17), 122–145.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2110/211032011005>
- . (2016). Dilemas de la educación intercultural: la experiencia de profesores bilingües en escuelas primarias del área metropolitana de Monterrey. *Diálogos sobre educación. Temas actuales sobre investigación educativa*, 7(13), 2-21.
<https://doi.org/10.32870/dse.v0i13.239>

- Martínez, R. (2007). *Vivir invisibles. La resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*. Publicaciones de la Casa Chata, CIESAS.
- Martínez, M., y Ferraris, S. (2020). Gender and work. The economic support of household in Mexico. *Revista Latinoamericana De Población*, 15(28), 179-204.
<https://doi.org/10.31406/relap2021.v15.i1.n28.7>
- Meentzen, A. (2001). *Estrategias de desarrollo culturalmente adecuadas para mujeres indígenas*. Banco Interamericano de Desarrollo.
http://www.servindi.org/pdf/Estrategias_Angela_Meentzen.pdf
- Mendizábal, D. (2020). Los becarios en la ciudad. Procesos de migración y adaptación. En D. Mendizábal (ed.), *Universidad y diversidad. Lo becarios indígenas de la UNAM* (pp. 181–192). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mendoza, J., y Rodríguez, K. (2020). La participación política indígena y las organizaciones de la sociedad civil. Análisis de la zona metropolitana de Monterrey. *Revista Temas Sociológicos*, (27), 689-719. <https://doi.org/10.29344/07196458.27.2441>
- Mendoza, R. (2018). Construcción identitaria y expectativas de estudiantes universitarios indígenas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 1-35.
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1169>
- Mertz, L. (2006). *The role of social capital in higher education: what variables of social capital have an impact on the successful completion of college for low-income students and students of color?* [tesis de doctorado, Seton Hall University]. Repositorio institucional SHU. <https://scholarship.shu.edu/dissertations/1719/>

- Meseguer, S. (2012). *Imaginarios de futuro de la juventud rural. Educación superior intercultural en la sierra Zongolica, Veracruz, México* [tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Repositorio institucional UGR. <http://www.intersaberes.org/wp-content/uploads/2013/02/tesis-doctoral-Shantal.pdf>
- Miller, D. (2021). *¿Qué entendemos cuando hablamos de meritocracia?* [sesión de conferencia]. Seminario permanente de Educación Superior, Ciudad de México, México.
- Moreno, R. (2010). Indígenas en la ciudad y en la lejanía. la representación diferenciada de los indígenas en el discurso periodístico (El Norte: 1988-2006). En S. Durin (ed.), *Etnicidades urbanas en las américas. procesos de inserción, discriminación y políticas multiculturalistas* (pp. 253–268). Publicaciones de la Casa Chata.
- Morin, E. (2003). La identidad polimorfa. En E. Morin (ed.), *El método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana* (pp. 91–106). Ediciones Cátedra.
- Navas, M. (2008). La integración de los inmigrantes: un análisis desde el Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR). En J. Morales, C. Huici, A. Gómez y E. Gaviria (eds.), *Método, teoría e investigación en psicología social* (pp. 466–485). Pearson-Prentice Hall.
- Oehmichen, C. (2005). *Identidad, género y relaciones interétnicas: Mazahuas en la Ciudad de México*. Instituto de Investigaciones Antropológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Olvera, J., Doncel, J. A., Muñiz, C., y Trujillo, B. (2011). *Población indígena e instituciones de educación media superior en Nuevo León. Panorama de inserción y políticas*

institucionales de acceso y permanencia. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
https://www.researchgate.net/publication/319493595_Poblacion_Indigena_e_Instituciones_de_Educacion_Media_Superior_en_Nuevo_Leon_Panorama_de_insercion_y_politicas_de_acceso_y_permanencia

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar el mundo: la agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>.

Ortelli, P., y Sartorello, S. (2011). Jóvenes universitarios y conflicto intercultural. *Perfiles educativos*, 33(76), 77–90.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500011&lng=es&tlng=es.

Ortiz, V. (2015). Estudiantes de origen indígena de la Universidad Veracruzana. Una mirada a sus trayectorias escolares. En J. Ortega, R. López y E. Alarcón (eds.), *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México* (pp. 185–218). Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación.

Pascarella, E., y Terenzini, P. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 60–75.
<https://doi.org/10.2307/1981125>

- Pava, P. (2016). *El capital emocional: un desafío a la ideología de la normalidad* [tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Manizales-CINDE]. Repositorio institucional UAM. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20170327053401/NoraAnethPavaRipoll.pdf>
- . (2017). Disability and configuration of Emotional Capital (EC): the case of three fathers. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 951-963. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1521022062016>
- Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F. y Santacreu, O. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. PYDLOS Ediciones.
- Pérez, F. (2019). Experiencias de jóvenes indígenas en una universidad agronómica en México. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8(1), 115–135. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/15689/45454575769777>
- Pérez, M. (1989). Ser mazahua en Ciudad Juárez. *México indígena... en movimiento*, (4), 15-22. <https://mayalorenablog.files.wordpress.com/2017/10/1990-ser-mazahua-en-cd-juacc81rez.pdf>
- . (2007). Metropolitano, globalización y migración indígena en las ciudades de México. *Villa Libre. Cuadernos de estudios sociales urbanos*, 1, 68-94. <https://mayalorenablog.files.wordpress.com/2017/10/2007-metropolitano-globalizaciocc81n-y-migraciocc81n-compressed.pdf>

- . (2009). ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones. En L. Valladares, M. Pérez y M. Zárate (eds.), *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia* (pp. 251-288). Universidad Autónoma Metropolitana.
- . (2011). Retos para la investigación de los jóvenes indígenas. *Alteridades*, (21)42, 65-75. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172011000200005&lng=es&tlng=es
- . (2014). Los jóvenes indígenas vistos por la antropología en México. Una ventana a la etnografía del siglo XX. En J. Vera, M. Anguiano y X. Lizárraga (eds.), *Temas de Antropología Mexicana Vol. III* (pp. 233–259). Academia Mexicana de Ciencias Antropológicas, A.C.
- . (2016). Las muchachas mayas de Yaxcabá, Yucatán. *Liminar. Estudios sociales y humanísticos*, 15(1), 68–81. <https://doi.org/10.2536/liminar.v15i1.495>
- . (2019). Jóvenes indígenas en América Latina: reflexiones para su investigación desde la antropología. *Anuario Antropológico*, 44(2), 21-50. <https://doi.org/10.4000/aa.4003>
- Pérez, M., y Argueta, A. (2012). El estatus de los conocimientos locales en la educación superior intercultural. En V. Ruiz y G. Lara (eds.), *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil* (pp. 15–38). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, A.C.

- . (2015). Jóvenes indígenas como promotores culturales. Dos experiencias mexicanas (1951-1992). En M. Pérez, V. Ruiz y S. Velasco (eds.), *Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas: educación y migración* (pp. 27–76). Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, R. (2015). Jóvenes indígenas como actores sociales con identidades múltiples. En M. Ruiz, V. Ruiz y S. Velasco (eds.), *Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas: educación y migración* (pp. 337–360). Universidad Pedagógica Nacional.
- Plagens, G. (2011). Social Capital and Education: Implications for Student and School Performance. *Education and Culture*, 27(1), 40–64.
<https://doi.org/10.1353/eac.2011.0007>
- Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. (2002). *Perspectivas del medio ambiente mundial 2002. GEO 3*.
http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/del/Libro_PNUUMA/PNUMA_GEO-3_Introduccion.pdf
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon y Schuster.
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5–40.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17501402>
- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En A. Quintana y W. Montgomery (eds.), *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 47–84). UNMSM.

- Ramos, D. (2008). Migración rural-urbana y redes sociales. El caso de la Sierra Norte de Oaxaca. *El Cotidiano*, (148), 95-104. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32514809>
- Re, A. (2015). *Identidades en proceso de construcción: reflexiones sobre la autoidentificación totonaca en los estudiantes de la Universidad de Espinal Veracruzana*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rea, P. (2018). Educación superior, migración y racismo. Zapotecos universitarios en la Ciudad de México. En B. Baronnet, G. Carlos y F. Domínguez (eds.), *Racismo, Interculturalidad y Educación en México* (pp. 103-138). Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/bdie/files/2018/10/Libro-Racismo-interculturalidad-educacion-Mexico.pdf>
- Reyes, O. y López, N. (2013). Educación superior y estudiantes indígenas en Oaxaca: problemas y desafíos. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 8(2), 27-46. <https://doi.org/10.15359/rep.8-2.2>
- Ríos, Á. (2013). Perfiles de riesgo educativo y trayectorias de los jóvenes durante la educación media superior. *Páginas de Educación*, 6(2), 33-53. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000200002&lng=es&tlng=es.
- . (2014). *Eventos de riesgo en la trayectoria académica de los jóvenes durante la Educación Media Superior* [tesis de licenciatura, Universidad de la República]. Repositorio institucional UR. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/25124>

- Rivera, L. (2017). Las trayectorias en los estudios de migración: una herramienta para el análisis longitudinal cualitativo. En M. Ariza y M. Velasco (eds.), *Métodos cualitativos y su aplicación empírica: por los caminos de la investigación sobre migración internacional* (pp. 455-494). Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México y El Colegio de la Frontera Norte.
- Roberti, E. (2012). El enfoque biográfico en el análisis social: claves para un estudio de los aspectos teórico-metodológicos de las trayectorias laborales. *Revista Colombiana de Sociología*, 35(1), 127–149. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5515/551556229008>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39–49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004>
- Rojas-Cortés, A., y González-Apodaca, E. (2016). El carácter interactorial en la educación superior con enfoque intercultural en México. *LiminaR*, 14(1), 73–91. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100006&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Romer, M. (2009). *¿Quién Soy? Estrategias identitarias entre hijos de migrantes indígenas*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Ruiz, V. (2015). ¿Cómo introducir el debate intercultural en los espacios ‘convencionales’ de educación superior? En M. Pérez, V. Ruiz y S. Velasco (eds.), *Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas: educación y migración* (pp.77–106). Universidad Pedagógica Nacional.

- Safdar, S., Lay, C., y Struthers, W. (2003). The process of acculturation and basic goals: Testing a multidimensional individual difference acculturation model with Iranian immigrants in Canada. *Applied Psychology: An International Review*, 52(4), 555–579. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00151>
- Salinas, M. (1990). Northeastern Nuevo León. En M. Salinas (ed.), *Indians of the Rio Grande Delta. Their role in the history of Southern Texas and Northeastern Mexico* (pp. 123–148). University of Texas Press.
- Sánchez, F., Carvajal, F., y Saggiomo, C. (2016). Autodiálogos y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 32(1), 139–147. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.188441>
- Sandín, M. (1997). *Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural: evaluación participativa de un programa de acción tutorial* [tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. Repositorio institucional UB. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/42460>
- Sandoval, Ch. (2004). Nuevas ciencias. Feminismo cyborg y metodología de los oprimidos. En *Otras inapropiables. Feminismos des de las fronteras* (pp. 81–106). Traficantes de sueños.
- Santini, L., y Casillas, L. (2006). Fundamentos de la universidad intercultural. En L. Santini y L. Casillas (eds.), *Universidad intercultural. Modelo educativo* (pp. 29–45). Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

- Saraví, G. (2006). Biografías de exclusión: desventajas y juventud en Argentina. *Perfiles Latinoamericanos*, (28), 83–116. <https://www.redalyc.org/pdf/115/11502804.pdf>
- . (2010). Juventud indígena en México: tensiones emergentes para el análisis y las políticas públicas. *Aquí estamos*, (7)13, 5-10. <http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/Revista13.pdf>
- . (2015). *Juventudes fragmentadas. socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- . (2019). Desigualdades invisibles: algunas reflexiones sobre la inclusión desigual en la escuela. En P. Núñez, L. Litichever y D. Fridman (eds.), *Escuela secundaria, convivencia y participación* (pp. 41-60). Eudeba.
- Saraví, G., Bayón, M. y Azaola, M. (2020). Constructing School Belonging(s) in Disadvantaged Urban Spaces: Adolescents' Experiences and Narratives in Mexico City. *Youth and Society*, 52(7), 1107-1127. <https://doi.org/10.1177/0044118X19838188>
- Sartorello, S. (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. <http://ri.iberomex.mx/handle/iberomex/1971>
- . (2016). Convivencia y conflicto intercultural: Jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (70), 719-757.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300719&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300719&lng=es&tlng=es)

Sautu, R. (1999). Estilos y prácticas de la investigación científica. En R. Sautu (ed.), *El método biográfico y la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los autores* (pp. 36-56). Belgrano.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO

Schettini, P., y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Universidad Nacional de La Plata.

Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, (40), 01-12.
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100002&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100002&lng=es&tlng=es)

Schunk, D. (2012). Motivación. En D. Schunk (ed.), *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (pp.345-398). Pearson.

Serrano, M. (2015). Soy de los dos lados, a la mitad me quedo. Estilos de vida en jóvenes indígenas urbanos de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. *Cuicuilco*, 22 (62), 149–173
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592015000100009&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592015000100009&lng=es&tlng=es)

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.

- . (2010). *La idea de la justicia*. Santillana Editores.
- Senovio, P. (2014). *Las y los jóvenes tepehuas de Tlachichilco, Veracruz en el área metropolitana de Monterrey* [tesis de maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social]. Repositorio institucional CIESAS. <https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1015/323>
- Siegling, A. y Petrides, K. (2016). Drive: Theory and Construct Validation. *PLoS ONE* 11(7): e0157295. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0157295>
- Silva, M. (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 33, 102-114. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500010&lng=es&tlng=es.
- . (2014). Equidad en la educación superior mexicana: el reto persistente. *Universidades*, (59),23-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37332547004>
- . (2015). *La importancia del primer año universitario. De la teoría a la práctica*. Universidad Iberoamericana.
- . (2020). La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(46), 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039>
- . (2021). *Equidad en la educación superior* [sesión de conferencia]. Seminario permanente de Educación Superior, Ciudad de México, México.

- Silva, M. y Rodríguez A. (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. ANUIES, Dirección de Medios Editoriales,
- Solís, P., Guémez, B., y Lorenzo, V. (2019). *Por mi raza hablará la desigualdad. Efectos de las características étnico-raciales en la desigualdad de oportunidades en México*. Oxfam México.
https://www.oxfamMexico.org/sites/default/files/Por%20mi%20raza%20hablara%20la%20desigualdad_0.pdf.
- Solow, R. (2019). Sustainability: An Economist's Perspective. En R. Stavins. (Ed.), *Economics of the environment* (pp. 179–187). Edward Elgar Publishing.
- Sordo, J. (2020). Universitarios indígenas en la Zona Metropolitana de Monterrey. Trayectorias educativo-laborales y repercusiones identitarias. En J. Doncel y J. Sordo (eds.), *Jóvenes indígenas urbanos. Educación e identidad* (pp. 197-222). Gedisa.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia-Sage Publications.
- Suárez, C. (2017). *La permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior en América Latina* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio institucional UAB. <https://www.tdx.cat/handle/10803/459242>
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Reviews of Psychology*, (33), 1–39. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.33.020182.000245>

- . (1984). Diferencias y semejanzas: algunos contextos de juicio. En H. Tajfel (ed.), *Grupos humanos y categorías sociales* (pp. 115–140). Herder.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A. y Parcerisa, L. (2018). Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school's effect on educational success. *Educational Studies*, 45(2), 226-241. <http://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446327>
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en la investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tilly, Ch. (1998). *La desigualdad persistente*. Manantial.
- Tinto, V. (1975). Dropout in higher education: a review and theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- . (2004). *Access without Support is Not Opportunity: Rethinking the First Year of College for Low-Income Students* [sesión de conferencia]. American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers, Las Vegas, Nevada.
- . (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 8(1), 1–19. <https://doi.org/10.2190/C0C4-EFT9-EG7W-PWP4>
- Ulloa, A. (2020). *Feminismos indígenas en América Latina: replanteamientos para las ciencias sociales* [sesión de conferencia]. VII Congreso Nacional de las Ciencias Sociales, Nuevo León, México.

- Urteaga, M. (2008). Jóvenes e indios en el México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 6(2), 667–708. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77360207>
- Van Dijk, J. (2017). Digital divide: impact of access. En P. Rössler, C. Hoffner y L. van Zoonen (eds.), *The International Encyclopedia of Media Effects* (pp. 1–11). <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0043>
- Van Dijk, T. (2007). *Racismo y discurso en América Latina*. Gedisa.
- Vázquez, C. (2014). *Migración y discriminación contra las migrantes indígenas: el caso de las mujeres migrantes en la Zona Metropolitana de Monterrey* [tesis de maestría, Instituto de Investigaciones Sociales]. Repositorio institucional IINSO. <http://cdigital.dgb.uanl.mx/te/1080259425.PDF>
- Velasco, L., y Gianturco, G. (2013). El método biográfico. En M. Ariza y M. Velasco (eds.), *Métodos cualitativos y su aplicación empírica: por los caminos de la investigación sobre migración internacional* (pp. 255–259). El Colegio de la Frontera Norte, Instituto de Investigaciones Sociales (UNAM).
- Velasco, S. (2012). Dos programas de acción afirmativa para estudiantes indígenas en la educación superior: el PUMC de la UNAM y el PAEIIES de la ANUIES. En V. Ruiz y G. Lara (eds.), *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil* (pp. 55–78). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C.

- Vergara-Mendoza, G. (2015). *Uso educativo de tecnologías de información y comunicación en la región indígena mixe de Oaxaca* [tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/30063/>
- Vidales, I., Alemán, J., y Reyna, S. (2007). *Educación Intercultural en Nuevo León*. Gobierno de Nuevo León, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos.
- Vizcaya, I. (2001). *Tierra de guerra viva: incursiones de indios y otros conflictos en el noreste de México durante el siglo XIX, 1821-1885*. Academia de Investigación Humanística.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walsh, C. (2003). Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En C. Walsh, A. García y W. Mignolo (eds.), *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento* (pp. 21-70). Ediciones del signo.
- Woodward, K. (1997). Concepts of identity and difference. En K. Woodward (ed.), *Identity and difference* (pp. 7-62). Sage Publications.
- Zebadúa, J. (2013). Jóvenes indígenas y construcción identitaria. Procesos de transculturación en estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural, en el estado de Veracruz. *Devenir. Revista de estudios culturales y regionales*, 4(24), 115-140. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxwb3J0YWxkZXZlbmlycmV2fGd4OjQ1ZmU2Y2MzMTJmNjc0YjM>

———. (2014). Estilos juveniles e identidades en la región del Totonacapan. Rockeros, consumidores y transculturados. En M. de la Cruz, J. Zebadúa, y F. Ascencio (eds.), *Etnorock: los rostros de una música en el sur de México* (pp. 59–76). UNICACH, CESMECA, Juan Pablos Editor.